



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİ VE
ÖĞRETİM ELEMANLARINA İLİŞKİN ALGILARINI
ETKİLEYEN ETMENLERİN İNCELENMESİ**

Zehra Sümeyye ERTEM

Doktora tezi

Eskişehir, 2015

ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİ VE
ÖĞRETİM ELEMANLARINA İLİŞKİN ALGILARINI
ETKİLEYEN ETMENLERİN İNCELENMESİ**

Zehra Sümeyye ERTEM

Doktora tezi

Doç. Dr. Asım ARI

Eskişehir, 2015

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Zehra Sümeyye ERTİM tarafından hazırlanan "Lise Öğrencilerinin Üniversite Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına İlişkin Algıların Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi" başlıklı bu çalışmaya, 14/12/2015 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jüriimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı : Prof. Dr. Bahaeddin ACAT



Danışman: Doç. Dr. Asım ARI



Üye: Prof. Dr. Osman Nafiz KAYA



Üye: Doç. Dr. İsmail YÜKSÜK



Üye: Yrd. Doç. Dr. Esra ERİN




Prof. Dr. Ahmet AYPAY
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde değerli önerilerini esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Asım ARI'ya; istatistiksel alanda bilgisini benimle paylaşan Prof. Dr. Setenay Öner, Doç. Dr. Mustafa Yıldız'a; tez izleme komitesinde bulunan, kıymetli eleştirileriyle araştırmama yön veren Doç. Dr. İsmail Yüksel ve Yrd. Doç. Dr. Esra Eren'e teşekkür ederim.

Uzman görüşleri ile araştırmama katkı sağlayan Doç. Dr. Levent Eraslan, Doç. Dr. Murat Özdemir, Yrd. Doç. Dr. Bahtiyar Eraslan Çapan, Arş. Gör. Nuray Kısa, Arş. Gör. Tuğba İnci, Arş. Gör. Çiğdem Apaydın, Fahrettin Korkmaz, Yasemin Ulutaş Çağır ve kıymetli Elif Tevetoğlu Uçar'a teşekkürlerimi sunarım.

Öğretmenlik mesleğime devam ederken ders programım konusunda bana kolaylık gösteren değerli Saner Kadı, Hale Selçuk Meral ve Mehmet Karaca'ya saygı ve şükranlarımı sunarım. Ayrıca veri toplama sürecini kolaylaştıran tüm okul müdür, müdür yardımcıları, öğretmen ve öğrencilere teşekkür ederim.

Hayatımın bütün iniş çıkışlarında yanımda olan, bu süreçte de desteklerini hiç bırakmayan kıymetli aileme, biricik anne ve babama; verdiği sonsuz destekten dolayı eşime tüm içtenliğimle şükranlarımı sunarım.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİM ELEMANLARINA İLİŞKİN ALGILARINI ETKİLEYEN ETMENLERİN İNCELENMESİ

ÖZET

Amaç: Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin üniversite, öğrenci ve öğretim elemanı kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algıyı etkileyen etmenlerin incelenmesidir.

Yöntem: Bu çalışmada nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı keşfedici karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında veri toplama aracı olarak Üniversite Öğrenci ve Öğretim Elemanı Metaforik Algı Anketi kullanılmıştır. Araştırmaya maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde göre belirlenmiş 404 öğrenciye katılmış, veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Tekil ve ilişkisel tarama modeliyle desenlenen nicel kısmına ait veriler “Üniversite Kavramı Metaforik Algı Ölçeği”, “Öğrenci Kavramı Metaforik Algı Ölçeği”, “Öğretim Elemanı Kavramı Metaforik Algı Ölçeği” “Sosyo-ekonomik Düzey Belirleme Ölçeği”, “Okul Kültürü Ölçeği” ve “Myers Briggs Tip Göstergesi (MBTI)” kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20 paket programında aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t testi (independent samples t-test), tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA), Tukey HSD, Dunnet C ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir.

Bulgular: Lise öğrencileri üniversite kavramına ilişkin olumlu, öğrenci kavramına ilişkin hem olumlu hem olumsuz ve öğretim elemanı kavramına ilişkin olumsuz algıya sahiptir. Lise öğrencilerinin üniversite kavramı metaforik algıları, MBTI profilleri ve okul türüne göre; öğrenci kavramı metaforik algıları, okul türü, sosyo-ekonomik düzey ve yerleşim yerine göre; öğretim elemanı kavramı metaforik algıları ise MBTI profilleri, kişilik tipleri, okul türü ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmaktadır. Motivasyon, öğretmen öğrenci ilişkisi, yönetici desteği ve arkadaş ilişkileri, lise öğrencilerinin üniversite, öğrenci ve öğretim elemanı kavramları metaforik algılarının anlamlı birer yordayıcısıdır.

Sonuç ve Tartışma: Öğrenciler üniversite için en çok hayat ve özgürlük; öğrenci kavramı için esir, mahkum, kafesteki kuş ve köle; öğretim elemanı kavramı için de diktator ve patron metaforlarını kullanmışlardır. Bu sonuç öğrencilerin üniversite, öğrenci ve öğretim elemanı algılarının oluşmasında sorumluluk almanın ve özgürlüğün

önemini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin üniversite, öğrenci ve öğretim elemanı kavramına ilişkin sahip oldukları algıda motivasyon, öğretmen öğrenci ilişkileri ve yönetici desteğinin etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz olan algının azaltılmasında ortaöğretim kurumlarına, bu kurumlardaki rehberlik servislerine ve öğretmenlere sorumluluk düşmektedir. Mevcut sınav sistemi, yükseköğretime olan talebin fazla olması, rekabet ortamı, başarı ya da başarısızlık hissi gibi değişkenlerin de bu algıyı etkileyebileceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Üniversite, Metaforik algı, Öğretim elemanı, Myers Briggs Tip Belirleyicisi (MBTI) profili, Öğrenci

INVESTIGATING FACTORS AFFECTING HIGH SCHOOL STUDENTS METAPHORIC PERCEPTION OF UNIVERSITIES STUDENTS AND FACULTY MEMBERS

ABSTRACT

Purpose: The purpose of this study is to investigate the factors that affect high school students' metaphoric perceptions of university, student and faculty members.

Method: In this study exploratory research design involving qualitative and quantitative methods together was used. At the qualitative part of the study Metaphorical Perception of Universities Students and Faculty Members Survey was used as a data collection instrument. 404 high school students who were chosen according to maximum variation *sampling took part in the study and content analysis was performed*. The data belonging the qualitative part of the study, which was designed single and relational models, were collected using Metaphoric Perception of University Concept Scale, Metaphoric Perception of Student Concept Scale, Metaphoric Perception of Faculty Members Concept Scale, Socio Economic Level Scale, Myers Briggs Type Indicator (MBTI) and School Culture Scale. The obtained data were analysed using Arithmetic means, standart deviations, independent samples t-Test, One Way ANOVA, Tukey HSD, Dunnet C and Analysis of Multiple Regression by using SPSS 20.

Results: High school students have positive perception of university concept, both positive and negative perception of student concept and negative perception of faculty members concept. The students' metaphoric perception of university concept differs statistically according to MBTI profiles and school type; metaphoric perception of student concept differs statistically according to school type, socio economic level and residential area; metaphoric perception of faculty members concept differs statistically according to MBTI profiles, personality types, school type and socio economic level. Motivation, student-teacher relationship, administrator support and friend relationship each are predictors of metaphoric perception of university, student and faculty members.

Conclusion and Discussion: Students used life and freedom for the university; captive, prisoner, bird in cage and slave for the students; dictator and boss for the faculty staff. This result reveals the importance of freedom and responsibility for being formed of students perceptions of university, student and faculty members concepts. In

addition, it is found that motivation, student teacher relationship and administrators' support play a role in students perceptions of university, student and faculty members. Secondary education institutions, guidance and counseling service being in these institutions and teachers have responsibility in order to minimize the negative perception. It is thought that variables like current testing system, too much demand for the universities, intense competition environment, feeling of being successful or unsuccessful may affect this perception.

Key words: University, Metaphoric perception, Faculty members, Myers Briggs Type Indicator (MBTI) profile, Student

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlılar	7
1.5. Tanımlar	7
1.6. Kısaltmalar	8
BÖLÜM II	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Üniversite Kavramı	9
2.1.1. Dünya tarihinde üniversiteler	10
2.1.2. Türkiye tarihinde üniversite	10
2.1.3. Üniversitelerin işlevleri	15
2.1.4. Üniversitelerde değişim ve değişimin nedenleri	17
2.1.5. Üç aşamada üniversitelerin değişimi.....	18
2.1.6. Değişen üniversite algısına göre öğrenci ve öğretim elemanı kavramları.....	21
2.2. Anlam ve Metafor	23
2.2.1. Metaforların kullanım yerleri	24
2.2.2. Eğitim öğretim konulu çalışmalarda metafor kullanımı.....	26
2.2.3. Metaforik algıyı etkileyen etmenler	29
2.3. Öğrenme Stili	29
2.3.1. Jung öğrenme tipi kuramı	32
2.3.2. Myers ve Briggs Tip Belirleyicisi ve MBTI Profilleri	35
2.4. Kültür Kavramı	36
2.4.1. Örgüt kültürü	38
2.4.2. Okul kültürü.....	39
BÖLÜM III	43
YÖNTEM	43
3.1. Araştırmanın Modeli	43

3.2. Evren ve Örneklem	44
3.2.1. Nitel boyut örneklem	44
3.2.2. Nicel boyut örneklem	46
3.3. Veri Toplama Araçları	47
3.3.1. Nitel boyut veri toplama araçları	47
3.3.2. Nicel boyut veri toplama araçları	47
3.4. Verilerin Analizi.....	62
3.4.1. Nitel boyut verilerin analizi.....	62
3.4.2. Nicel boyut verilerin analizi	67
BÖLÜM IV	69
BULGULAR VE YORUMLAR	69
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	69
4.1.1. Lise öğrencilerinin üniversite kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar	69
4.1.2. Lise öğrencilerinin öğrenci kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar	78
4.1.3. Lise öğrencilerinin öğretim elemanı kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar	85
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	93
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	102
4.3.1. Okul türüne göre üniversite öğrenci ve öğretim elemanı kavramına ilişkin metaforik algılar arasındaki farklar	102
4.3.2. Sosyo-ekonomik düzeye göre üniversite öğrenci ve öğretim elemanı kavramına ilişkin metaforik algılar arasındaki farklar	105
4.3.3. Yerleşim yerine göre üniversite öğrenci ve öğretim elemanı kavramına ilişkin metaforik algılar arasındaki farklar	107
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	109
4.4.1. Üniversite kavramı metaforik algısının okul türü, sosyo-ekonomik düzey ve yerleşim yerine göre yordanması.....	110
4.4.2. Öğrenci kavramı metaforik algısının okul türü, sosyo-ekonomik düzey ve yerleşim yerine göre yordanması.....	112
4.4.3. Öğretim elemanı kavramı metaforik algısının okul türü, sosyo-ekonomik düzey ve yerleşim yerine göre yordanması	114
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	115
4.5.1. Üniversite kavramının okul kültürünün alt faktörlerine göre yordanması ..	116
4.5.2. Öğrenci kavramının okul kültürünün alt faktörlerine göre yordanması	118
4.5.3. Öğretim elemanı kavramının okul kültürünün alt faktörlerine göre yordanması	120
BÖLÜM V	122
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	122
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	122

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	122
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	127
5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	129
5.1.4. Dördüncü alt problem ilişkin sonuç ve tartışma.....	132
5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	133
5.2. Öneriler	135
EKLER.....	148
Ek 1: Üniversite Kavramı Metaforik Algı Ölçeği.....	148
Ek 2: Öğrenci Kavramı Metaforik Algı Ölçeği.....	149
Ek 3: Öğretim Elemanı Kavramı Metaforik Algı Ölçeği.....	150
Ek 4: Myers-Briggs Tip Göstergesi	151
Ek 5: Sosyo-Ekonomik Düzey Ölçeği	153
Ek 6: Okul Kültürü Ölçeği	154
Ek 7: Myers Briggs Tip Göstergesi Ölçeği Kullanım İzni.....	155
Ek 8: Sosyo-ekonomik Düzey Ölçeği Kullanım İzni.....	156
Ek 9: Okul Kültürü Ölçeği Kullanım İzni.....	157
Ek 10: Üniversite Öğrenci ve Öğretim Elemanı Kavramları Metafor Anketi	158
Ek 11: Araştırma İzni	159

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo Numarası ve Başlık	Sayfa
1. İkinci Kuşak Üniversitelerle Üçüncü Kuşak Üniversitelerin Nitelikleri	21
2. Okullara Göre Cinsiyet Dağılımı Frekans ve Yüzdeleri.....	45
3. Okul Türlerine Göre Cinsiyet Dağılımı Frekans ve Yüzdeleri	45
4. Okullardaki Öğrenci Sayılarının Okul Türleri ve Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzdeleri	46
5. Lise Türleri ve Cinsiyete Göre Örneklem Dağılımı.....	47
6. Üniversite Kavramı Metaforik Algı Ölçeği Dil ve Anlam Geçerliği Uygunluk Derecesi Formu Örneği	50
7. Üniversite Kavramı Metaforik Algı Ölçeği İçerik Geçerliği Uygunluk Derecesi Formu Örneği	51
8. Üniversite Kavramı Metaforik Algı Ölçeği Örneği	51
9. Üniversite Kavramı Metaforik Algı Ölçeğinin Türkçe Dil ve Anlam Geçerliği Uygunluk Puanları.....	52
10. Öğrenci Kavramı Metaforik Algı Ölçeğinin Türkçe Dil ve Anlam Geçerliği Uygunluk Puanları.....	53
11. Öğretim Elemanı Kavramı Metaforik Algı Ölçeğinin Türkçe Dil ve Anlam Geçerliği Uygunluk Puanları.....	54
12. Üniversite Kavramı Metaforik Algı Ölçeğinin İçerik Geçerliği Katsayıları	55
13. Öğrenci Kavramı Metaforik Algı Ölçeğinin İçerik Geçerliği Katsayıları.....	56
14. Öğretim Elemanı Kavramı Metaforik Algı Ölçeğinin İçerik Geçerliği Katsayıları .	57
15. Üniversite Kavramı Metaforik Algı Ölçeği KMO ve Barlett Küresellik Testi	57
16. Öğrenci Kavramı Metaforik Algı Ölçeği KMO ve Barlett Küresellik Testi	58
17. Öğretim Elemanı Kavramı Metaforik Algı Ölçeği KMO ve Barlett Küresellik Testi	58
18. Üniversite Kavramı Metaforik Algı Ölçeği Alt Boyutlarının Öz Değerleri ve Toplam Varyansı Açıklama Yüzdeleri.....	59
19. Öğrenci Kavramı Metaforik Algı Ölçeği Alt Boyutlarının Öz Değerleri ve Toplam Varyansı Açıklama Yüzdeleri.....	60
20. Öğretim Elemanı Kavramı Metaforik Algı Ölçeği Alt Boyutlarının Öz Değerleri ve Toplam Varyansı Açıklama Yüzdeleri.....	61
21. Üniversite Kavramı Metaforik Algı Ölçeğinin Güvenirlik Sonuçları	62
22. Öğrenci Kavramı Metaforik Algı Ölçeğinin Güvenirlik Sonuçları	62
23. Öğretim Elemanı Kavramı Metaforik Algı Ölçeğinin Güvenirlik Sonuçları	62
24. Lise Öğrencilerinin Üniversite Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlar ve Kategoriler.....	70
25. Üniversite Kavramı Oluşturulan Metaforlar ve Frekansları	71
26. Lise Öğrencilerinin Öğrenci Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlar ve Kategoriler.....	79
27. Öğrenci Kavramı Oluşturulan Metaforlar ve Frekansları	80
28. Lise Öğrencilerinin Öğretim Elemanı Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlar ve Kategoriler	86
29. Öğretim Elemanı Kavramı Oluşturulan Metaforlar ve Frekansları	86
30. Lise Öğrencilerinin Üniversite Öğrenci ve Öğretim Elemanı Kavramlarına İlişkin Metaforik Alguları	91
31. Lise Öğrencilerinin MBTI Profilleri.....	93

32. Lise Öğrencilerinin Üniversite, Öğrenci ve Öğretim Elemanı Kavramlarına İlişkin Metaforik Algularının MBTI Profiline Göre ANOVA Sonuçları	94
33. Lise Öğrencilerinin Kişilik Tipleri	95
34. Dikkati Odaklama Boyutuna Göre Lise Öğrencilerinin Üniversite Öğrenci ve Öğretim Elemanı Kavramına İlişkin Metaforik Alguları Arasındaki Farklar	96
35. Bilgiyi Edinme Boyutuna Göre Lise Öğrencilerinin Üniversite Öğrenci ve Öğretim Elemanı Kavramına İlişkin Metaforik Alguları Arasındaki Farklar	98
36. Karar Verme Boyutuna Göre Lise Öğrencilerinin Üniversite Öğrenci ve Öğretim Elemanı Kavramına İlişkin Metaforik Alguları Arasındaki Farklar	99
37. Dış Dünyayı Ele Alma Boyutuna Göre Lise Öğrencilerinin Üniversite Öğrenci ve Öğretim Elemanı Kavramına İlişkin Metaforik Alguları Arasındaki Farklar	101
38. Lise Öğrencilerinin Devam Ettiği Lise Türü	102
39. Lise Öğrencilerinin Üniversite Öğrenci ve Öğretim Elemanı Kavramlarına İlişkin Metaforik Algularının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları	104
40. Lise Öğrencilerinin Üniversite, Öğrenci ve Öğretim Elemanı Kavramlarına İlişkin Metaforik Algularının Sosyo-ekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları	106
41. Lise Öğrencilerinin Yaşamlarının Geçtiği Yerleşim Yeri Türü	107
42. Yerleşim Yeri Göre Lise Öğrencilerinin Üniversite Öğrenci ve Öğretim Elemanı Kavramına İlişkin Metaforik Alguları Arasındaki Farklar	107
43. Yön Veren ve Şekillendiren Üniversite Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	110
44. Rahat Edilen ve Eğlenilen Yer Olarak Üniversite Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	111
45. Karamsarlık İfadesi Olarak Üniversite Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	111
46. Tedavi Eden ve İhtiyaç Duyulan Yer Olarak Üniversite Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	112
47. Emirleri Yerine Getiren Öğrenci Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	112
48. Pasif Alıcı Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	113
49. Aktif ve Nitelikli Öğrenci Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	113
50. Yakın ve Bireysel Gelişimi Destekleyen Öğretim Elemanı Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	114
51. Mesafeli ve Despot Öğretim Elemanı Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	114
52. Uzman Öğretim Elemanı Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	115
53. Yön Veren ve Şekillendiren Üniversite Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	116
54. Rahat Edilen ve Eğlenilen Yer Olarak Üniversite Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	116
55. Karamsarlık İfadesi Olarak Üniversite Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	117
56. Tedavi Eden ve İhtiyaç Duyulan Yer Olarak Üniversite Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	117
57. Emirleri Yerine Getiren Öğrenci Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	118
58. Pasif Alıcı Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi	

<i>Sonuçları</i>	119
59. <i>Aktif ve Nitelikli Öğrenci Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları</i>	119
60. <i>Yakın ve Bireysel Gelişimi Destekleyen Öğretim Elemanı Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları</i>	120
61. <i>Mesafeli ve Despot Öğretim Elemanı Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları</i>	120
62. <i>Uzman Öğretim Elemanı Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları</i>	121

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltı ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireylerin kendi yaşantıları yoluyla oluşturdukları davranış değişikliği (Güven, 2010); bireyleri belli bir amaca göre yetiştirme süreci (Fidan, 1986; Güven, 2010); kişiliğin yanısıra kişilerin amaç, bilgi, davranış, tavır ve ahlak ölçülerinin değiştiği süreç (Varış, 1996); bir toplumun yaşama biçimi olan kültüre ait değerleri bireylere kazandırma süreci (Sönmez, 2010) olarak tanımlanmaktadır. Yapılan bu tanımların ortak noktası ise değişimdir. Eğitim bir değişim sürecidir. Birey, toplum ve kültürden ayrı düşünülemez. Bu süreç, formal ve informal eğitim olarak iki şekilde gerçekleşmektedir. Formal eğitim, okullarda yapılır; kasıtlı, planlı ve kontrollüdür. İnfomal eğitim ise gelişigüzel ve plansızdır.

Okullarda yapılan formal eğitim kademeler halinde gerçekleştirilir ve sırayla okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimi kapsar. Bir eğitim kademesini başarıyla tamamlayamayan öğrenci bir üst kademeye geçemez. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre örgün eğitim kurumlarının amaç ve görevleri şu şekilde belirlenmiştir:

Okulöncesi eğitimin amaç ve görevleri *Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,*

1. *Çocukların beden, zihin ve duyu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak*

2. *Onları ilköğretime hazırlamak*

3. *Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak*

4. *Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.*

İlkokul ve Ortaokuldan oluşan İlköğretim kurumlarının amaç ve görevleri, *Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,*

1. *Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;*

2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.

Ortaöğretim kurumlarının amaç ve görevleri, *Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,*

1. *Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak,*

2. *Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır.*

Lise veya dengi okulları bitiren öğrenciler bir yükseköğretim kurumuna girmek için adaydır.

Yükseköğretimin amaç ve görevleri, *Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,*

1. *Öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yurdumuzun bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştirmek;*

2. *Çeşitli kademelerde bilimsel öğretim yapmak;*

3. *Yurdumuzu ilgilendirenler başta olmak üzere, bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmak;*

4. *Yurdumuzun türlü yönde ilerleme ve gelişmesini ilgilendiren bütün sorunları, Hükümet ve kurumlarla da elbirliği etmek suretiyle öğretim ve araştırma konusu yaparak sonuçlarını toplumun yararlanmasına sunmak ve hükümetçe istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek;*

5. *Araştırma ve incelemelerinin sonuçlarını gösteren, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü yayınları yapmak;*

6. *Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamu oyunu aydınlatıcı bilim verilerini sözle, yazı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmaktır.*

Bu anlamda, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre okul öncesi kurumlarından beklenenlerin dil gelişimi, fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim ve davranış değişikliği, bir üst kademeye hazırlık ve sosyal adalet yönü vardır. İlköğretim kurumlarından beklenenler ise, duyuşsal, bilişsel ve devinişsel olarak iyi vatandaş

yetiştirmek ve öğrencileri bir üst kuruma hazırlamaktır. Yükseköğretime hazırlık basamağı olarak da görülebilecek ortaöğretim kurumlarından beklenenlerin vatandaş, toplum ve kültür yönlerinin olduğu görölmektedir. Ortaöğretim kurumlarından öğrencilere bir meslek kazandırması, iş hayatına ya da yükseköğretime hazırlaması da beklenmektedir. Örgün eğitimin en üst basamağı olan yükseköğretim kurumlarının amaç ve görevleri içerisinde özellikle bilim ve tekniğe vurgu yapılmaktadır. Bu anlamda, ülkemizde yükseköğretim kurumlarından beklenen en önemli özellik bilimsel öğretim ve bilim yaparak 1. yüksek düzeyde yetişmiş gerekli insan gücünü karşılamak, 2. toplumsal ve kültürel sorunları çözmek, 3. ülkenin gelişmesi ve ilerlemesine katkıda bulunmak ve 4. bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlamak olarak özetlenebilir. Ülker'e (2010) göre örgün eğitim kademelerinin görevleri standartlaşmıştır. İlköğretim ulusal değerlerin ve temel yaşam becerilerinin kazandırıldığı yerdir. Ortaöğretim, hayata ve bir üst basamak olan yükseköğretime hazırlar. Yükseköğretim ise, evrensel bilgileri kullanarak uzmanlık ve meslek kazandırır.

Üniversitelerin toplumsal rolü konusunda uzlaşmaya varılmış görüş şöyle açıklanmaktadır: *“Sosyal gelişmede, ekonomik büyümede, rekabet edebilir mal ve hizmetlerin üretiminin desteklenmesinde, kültürel kimliğin şekillenmesi ve korunmasında, sosyal bağın sürdürülmesinde ve nihayet yoksulluğa karşı mücadelede ve barış kültürünün desteklenmesinde yükseköğretim, yeri doldurulmaz bir unsurdur.* (UNESCO 1996, akt. Günay, 2007, s. 2-3).

Üniversitelerin varlık sebebi denilebilecek görevlerinin en başında bilimsel araştırmalar yaparak bilgi üretmek ve yeni teknolojiler geliştirmek gelmektedir. Diğer görevler ise; dünya standartlarında lisans ve lisansüstü düzeyde öğretim vermek, bir anlamda da meslek adamı yetiştirmek; ekonomik, kültürel, sosyal ve siyasal alanlardan kaynaklanan toplumsal sorunlara bilimsel yöntem ve yaklaşımları kullanarak çözümler üretmek; dünyadaki değişimi fark etmek, anlamak ve bu konuda toplumu değişime, geleceğe hazırlamaktır (Güven, 2012).

Bireyden, toplumdan, ekonomiden, kültürden, dünyadaki hızlı gelişim ve değişimlerden soyutlanamayacak bir konumda olan üniversiteler tüm dünyada bir değişim ve dönüşümü yaşamaktadır. Bilgi toplumu paradigması, küreselleşme, yaşam boyu eğitim, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yenilikler gibi kavramların sebep olduğu değişimler üniversitelerdeki değişimin de sebeplerinden bazılarıdır. Üniversitelerin önemi tarihte hiç olmadığı kadar artmıştır. Son elli yılda devasa bir kapasite artışına gitmesinin arkasında geniş toplum kesimlerinin refah devleti

süreçleriyle birlikte üniversiteye olan talebin artması ve küresel ekonominin bilgi ve iletişime dayanan bir örgütlenme mantığı içerisinde faaliyet göstermesi yatmaktadır. Dünyadaki bu değişikliklerden Türkiye de etkilenmiş, yükseköğretim alanını büyütülmüştür. Büyüyen bu yükseköğretim alanına uygun yeni bir sistem arayışı ise kaçınılmaz hale gelmiştir (Çetinsaya, 2014).

Yükseköğretim sisteminin yeniden yapılandırılması ülkemizde yıllardır gündemde olmakla birlikte, henüz toplumun, üniversitelerin ve akademisyenlerin beklentilerini karşılayacak değişiklikler yapılmamıştır. Yeniden yapılanma sürecini başlatmadan önce hiç şüphesiz ki yapılması gerekenler vardır. Her şeyden önce, Türkiye yükseköğretiminin vizyonu, misyonu, strateji ve hedeflerinin yeniden konumlandırılması gerekmektedir. Yapılacak bu konumlandırma ve yönlendirmenin amaca uygun olabilmesi için mevcut yükseköğretim sisteminin yapısının tüm boyutlarıyla ve detaylarıyla, avantaj ve dezavantajlarıyla gözden geçirilmesi, değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu anlamda, yükseköğretimde değişimin ve yeniden yapılanmanın ilk basamağı nerede olduğumuzu bilmek, yönümüzü belirlemek için bugünü iyi anlamak; geleceğe dönük isabetli kararlar alabilmek için stratejik hedeflerimizi doğru tanımlamaktır (Çetinsaya, 2014). Yıldız (2014) Türkiye'deki yükseköğretimin ciddi bir dönüşüm ve yeniden yapılanma sürecine girmesini iki nedene dayandırmaktadır: Yaşanan toplumsal değişim ve yasal düzenlemeler. Bu değişim sürecinde yükseköğretim ve yükseköğretimin sorunları çeşitli çevrelerce tartışılmaktadır. Yükseköğretim ve üniversite kavramlarının toplum için ne anlam ifade ettiği, nasıl algılandığı ve üniversitelerin bu konudaki duruşu tartışılması gereken konular arasındadır.

Üniversitelerin değişim evrelerinin son evresi olan üçüncü kuşak üniversitelerin kendi kaynaklarını yaratması ve bunu bulunduğu piyasa koşullarını dikkate alarak gerçekleştirmesi değişim paralelinde gelişen bu üniversitelerin girişimci bir yapıda olduklarının bir göstergesidir. Dünyanın hemen her yerinde ve Türkiye'de de bazı üniversitelerde bu girişimci yapıya uymaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Ancak üçüncü kuşak yaklaşımının Türk devlet üniversitelerine yansımaları kısa vadede mümkün görünmemektedir. Diğer taraftan, yükseköğretimde gelinen nokta karşılaşılan sorunlar bir yeniden yapılanmanın yaşanacağı işaretini vermektedir (Çiftçi, 2010). Günay'a (2011) göre Türk üniversitelerindeki yeniden yapılanma yalnız mevzuat (anayasa, yasa, yönetmelik vb.) ile sınırlı kalırsa beklenen amaç gerçekleşmez. Başarılı bir yeniden yapılanma için yükseköğretimin giderek karmaşıklaşan yapısını göz önünde

bulundurarak, diğerkurumlarla ilişkisini düzenlemek, mevzuat düzenlemesinin iç ve dış paydaşlar tarafından benimsenmesini ve uygulanmasını sağlamak gerekmektedir.

Bu anlamda, üniversite ve üniversitenin bir parçası olan öğretim elemanı ve öğrenci kavramlarının, üniversitelerin varoluşlarını sürdürürebilmek için gereksinim duyduğu insan kaynağı olarak, üniversite adayı öğrenciler tarafından nasıl algılandığı sorusuna verilen cevap özellikle üniversitelerin kendilerini nasıl tanıttığı, toplumda nasıl bir yerinin olduğu, yapılmış olan düzenlemelerin ne kadarının benimsenip uygulandığı sorularına ışık tutacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin üniversite, öğrenci ve öğretim elemanı kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algıyı etkileyen etmenler incelenmek istenmektedir. Araştırmanın bu temel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

1. Lise öğrencilerinin

a) üniversite

b) öğrenci,

c) öğretim elemanı kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar nelerdir?

2. Lise öğrencilerinin üniversite, öğrenci ve öğretim elemanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları, kişilik tipleri ve MBTI (Myers Briggs Type Indicator) profillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Lise öğrencilerinin üniversite, öğrenci ve öğretim elemanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları okul türü, sosyo-ekonomik düzey ve yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Lise öğrencilerinin üniversite, öğrenci ve öğretim elemanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları, okul türü, sosyo-ekonomik düzey ve yerleşim yeri ile ne derece yordanmaktadır?

5. Lise öğrencilerinin üniversite, öğrenci ve öğretim elemanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları, okul kültürünün alt faktörleri olan motivasyon, öğretmen öğrenci ilişkisi, arkadaş ilişkileri ve aidiyet ile ne derece yordanmaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yükseköğretimin kiteselleşmesi ve evrenselleşmesi neticesinde yükseköğretim alanındaki büyüme, bilgi toplumu ve ekonomisi paradigmasının ortaya çıkması

(Çetinsaya, 2014), öğrenci sayısındaki artış, küreselleşme ve beraberinde öğrenci ve akademisyen hareketliliği, üniversiteler arası rekabet, üniversite-sanayi birlikteliği, üniversitelerin finansman ihtiyacı, ulusal hükümetlerin değişen bakış açıları, disiplinler arası ve çok disiplinli araştırmalar, hükümetlerin araştırma kuruluşlarına sahip olmaları (Wissema, 2009), ve diğer nedenler yükseköğretimde dönüşüme, yeni bir sistem arayışına sebep olmaktadır. Tüm bu gelişmeler; dönüşüm, yenilik ve sistem arayışları Türkiye yükseköğretim sistemi üzerinde yeniden düşünmeyi ve ülkemizde yeni bir sistem arayışını zorunlu hale getirmektedir (Çetinsaya, 2014). Bu anlamda alanyazında yapılan araştırmalar da göstermektedir ki değişimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için mevcut durumun eksi ve artılarıyla ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi, sebeplerin ve sonuçların iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Üniversite, öğrenci ve öğretim elemanı kavramlarına yüklenen metaforik anlamın konu edildiği bu çalışma mevcut durumu betimlemesi açısından gerekli görülmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinin önemli bir aşaması olan üniversitede eğitim alabilmek için ülkemizde her yıl üniversite sınavı uygulanmakta, adaylar bu sınavdan elde ettikleri puanlara göre üniversitelere yerleşmektedir. Her yıl iki milyona yakın üniversite adayının sınava girdiği düşünüldüğünde genel olarak “üniversite” daha özelden ise “öğrenci” ve “öğretim elemanı”na farklı anlamlar yüklenmektedir. Bu algının oluşmasında üniversitelerin kendilerini tanıtırken kullandıkları dil, medya, adayların yakın çevresindeki kişilerin üniversiteden beklentileri, üniversiteye giriş sistemi ve bu sistemin üniversiteden önceki kademe olan ortaöğretimdeki eğitim faaliyetlerine yansımaları, okullarda yapılan rehberlik faaliyetleri kapsamında yönlendirme çalışmaları olarak sıralanabilir. Bahsi geçen tüm bu durumlarda benimsenen yaklaşımların nasıl bir sonucunun olduğu görüleceği için bu çalışma, üniversiteler, medya, ortaöğretim kurumları ve rehberlik birimleri açısından önemli görülmektedir.

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin üniversite, öğrenci ve öğretim elemanı kavramlarına yükledikleri anlam metaforları kullanılarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Saban’a (2009) göre, metaforlar zihinsel imgeleri anlamada, açığa çıkarmada ve açıklamada güçlü birer araştırma aracı olarak kullanılabilir. Kavram sistemimiz gündelik gerçeklerimizi tanımlamakta merkezi bir rol oynar. Düşüncelerimize yön veren kavramlar sadece zihne özgü sorunlar değildir. Onlar en sıradan detaylara kadar bizim gündelik faaliyetlerimize de yön verirler. Algıladığımız şeyi, dünyada yolumuzu bulma tarzımızı ve diğer insanlarla ilişki kurma biçimimizi kavramlarımız yapıya kavuşturur (Lakoff ve Johnson, 2010). Bu anlamda, üniversite,

öğrenci ve öğretim elemanı kavramlarına lise öğrencilerinin yükledikleri anlamlar onların üniversite yaşantılarının nasıl olacağını belirleyebilir. Öğretim elemanlarının üniversiteye, öğretim elemanına ve öğrenciye yükledikleri anlam ile liseden yeni mezun olmuş bir öğrencinin bu kavramlara yükledikleri anlam arasındaki keskin metaforik farklılıklar mutsuz bir üniversite yaşantısı, yanlış tercihler veya okul terki ile sonuçlanabilir. Bu ve buna benzer sorunların çözümü ise dil ve anlam birliği oluşturmaktır. Bu araştırmanın dil ve anlam birliği oluşturmada alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra, alanyazında yapılmış pek çok çalışma ile (örn. Ada (2013), Ekiz ve Koçyiğit (2012), Kalyoncu (2012), Korkmaz ve Bağçeci (2013), Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013), Dalgıç, Karadeniz ve Onat (2012), Ahkemoğlu (2011), Saban, 2009, Cerit (2008), Şahin ve Yıldız'ın (2006) ve Saban (2004)) öğrenme, öğrenci, öğretme, öğretmen, okul gibi kavramlarına yönelik kişisel algının ortaya çıkarılmasında metaforların güçlü bir araç olarak kullanılabileceği ortaya konulmuştur. Özellikle üniversiteyi kazanmış yeni lise mezunu öğrencilerin öğrenci, üniversite ve öğretim elemanı kavramlarına yönelik algıları ve bu algıları etkileyen etmenleri bilmek üniversitede görev yapan öğretim elemanlarına önemli bakış açıları kazandıracığı düşünülmektedir. Bu çalışma, “üniversite”, “öğrenci” ve “öğretim elemanı” kavramlarına ilişkin öğretim elemanlarının perspektiflerini sorgulama, geliştirme gerekirse değiştirmeleri hatta kendi öğretim elemanı kimliğini ya da üniversitelerin üniversite kimliğini oluşturma bağlamında gereklidir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın temel sayıtları aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğrenciler kullanılan ölçeklerin maddelerini doğru şekilde anlayıp kodlayacak yeterlidir.
2. Araştırmacı tarafından kullanılan ölçme araçları verileri ölçmeye elverişlidir.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin kullanılan ölçme araçlarında yer alan sorulara samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Tanımlar

Üniversite: Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim - öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur (2547 sayılı

kanun).

Öğrenci: Bu çalışmada öğrenci kavramından “lise öğrencisi” kastedilmektedir.

Öğretim elemanı: Yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, okutmanlar ile öğretim yardımcılarıdır (2547 sayılı kanun).

Öğrenme stili: Bireylerin öğrenme ortamlarında nasıl algıladığı, karşılıklı nasıl etkileşime girdiği ve tepkide bulunduğu ile ilgili bir dereceye kadar değişmeyen bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerdir (Keefe, 1979).

1.6. Kısaltmalar

MBTI: Myers Briggs Type Indicator (Myers Briggs Tip Belirleyici)

1. **ESTJ:** Dışadönük – Duyusal – Düşünen – Yargılayan

2. **INFP:** İçedönük – Sezgisel – Hisseden – Algılayan

3. **ESFP:** Dışadönük – Duyusal – Hisseden – Algılayan

4. **INTJ:** İçedönük – Sezgisel – Düşünen – Yargılayan

5. **ESFJ:** Dışadönük – Duyusal – Hisseden – Yargılayan

6. **INTP:** İçedönük – Sezgisel – Düşünen – Algısal

7. **ENFP:** Dışadönük – Sezgisel – Hisseden – Algısal

8. **ISTJ:** İçedönük – Duyusal – Düşünen – Yargılayan

9. **ESTP:** Dışadönük – Duyusal – Düşünen – Algısal

10. **INFJ:** İçedönük – Sezgisel – Hisseden – Yargılayan

11. **ENFJ:** Dışadönük – Sezgisel – Hisseden – Yargılayan

12. **ISTP:** İçedönük – Duyusal – Düşünen – Algılayan

13. **ENTJ:** Dışadönük – Sezgisel – Düşünen – Yargılayan

14. **ISFP:** İçedönük – Duyusal – Hisseden – Algılayan

15. **ENTP:** Dışadönük – Sezgisel – Düşünen – Algılayan

16. **ISFJ:** İçedönük – Duyusal – Hisseden – Yargılayan

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle üniversite kavramı açıklanmış, dünya tarihinde ve Türkiye tarihindeki üniversitelere değinilmiş, üniversitelerin işlevleri ile üniversiteden beklentilere yer verilmiştir. Üniversitelerdeki tarihi gelişim üç aşamada açıklanmıştır. Üniversitelerdeki değişimden etkilenen öğrenci ve öğretim elemanı kavramlarından bahsedildikten sonra metaforlar, kişilik ve kültür ile ilgili bilgilere yer verilmiş ve alanyazında konuyla ilgili yapılmış bazı çalışmalar sunulmuştur.

2.1. Üniversite Kavramı

Eğitim öğretim sürecinde en üst düzeyde eğitim verilen kurumlar üniversitelerdir. Üniversite kavramı olarak Latince “universitas” kavramından gelir. Lonca kavramının bir karşılığı olarak universitas kavramı bağımsız ve ortak çıkarları olan kişiler topluluğu anlamında kullanılır (Öztunalı, 2001). Genel olarak üniversite denildiği zaman, ortaöğretimden sonraki bir düzeyde eğitimde bulunarak, bilgiyi kuşaktan kuşağa aktaran, kişiliği oluşturup geliştiren, gençleri çeşitli mesleklere hazırlayan, bilimsel araştırmaların yapıldığı, toplumsal sorunların çözümünde yardımcı olan yükseköğretim kurumları akla gelir (Meray, 1971). Bu kurumlar çeşitli konu ve alanlarda topluma yön veren, devlet politikalarını düzenleyen fikirlerin, düşüncelerin çıkış kaynağıdır (Demir, 2008).

Üniversite kelimesine yüklenen anlam, üniversitelerden istenen görev ve uygulamalar çağlara ve toplumlara göre değişiklik göstermektedir. Bu değişiklik bağlamında Meray (1971) üniversite kavramını taşıdıkları özelliğe göre beş başlıkta değerlendirmiştir:

1. Üniversite bir yetişme ortamıdır. Bu görüşe göre üniversiteden başlıca istenilen sosyal seçkinleri genel bir eğitimle yetiştirmesidir. Böyle bir üniversite algısında öğrenci kalabalığı olmayacak, az sayıda ayrıcalıklı öğrenci çok sayıda öğretmenin denetiminde bilgilerini ve kişiliklerini geliştirecektir. Oxford, Cambridge gibi İngiliz üniversite örneği bu anlayışa örnek olarak gösterilebilir.

2. Üniversite bir araştırmacılar topluluğudur. Bu görüşe göre üniversitelerden başlıca istenilen araştırmadır. Gerçek baskıdan uzak bir şekilde her alanda, her doğrultuda her yönde aranmalıdır. Örnek olarak Alman Üniversite modeli verilebilir.

3. Üniversite topluma hizmetler kurumu, bir ilerleme ocağıdır. Bu görüşe göre üniversiteden başlıca istenen toplum sorunlarının çözülmesinde, toplumun ilerlemesinde katkıları olan bir kurum olmasıdır. Örnek olarak Amerikan Üniversite modeli verilebilir.

4. Üniversite bir entelektüel kalıptır. Bu görüşe göre üniversiteden başlıca beklenen sosyal düzenin korunması için ortak bir doktrin yayan bir kurum olmasıdır. Örnek olarak Napeleon Üniversitesi verilebilir.

5. Üniversite bir üretim faktörüdür. Bu görüşe göre üniversite sosyal ve politik alanda örgütlenmede, toplumsal yapının değişiminde stratejik bir öneme sahiptir. Örnek olarak Sovyetler Birliği Üniversitesi verilebilir.

Günümüzde de üniversite kavramını açıklayan tek bir ortak tanım mevcut değildir. Bir kavram olarak üniversite ve üniversite modelleri ile ilgili tartışmalar devam ederken bilgi toplumu paradigması, küreselleşme, yaşam boyu eğitim, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yenilikler üniversitelerin köklü bir değişime uğramasına sebep olmuştur. Geçirilen bu değişimi tam olarak anlayabilmek için dünya tarihinde ve Türkiye tarihinde üniversitenin yerini, üniversitenin önemini, işlevlerini ve üniversiteden nelerin beklendiğini, tarihi içinde üç üniversite kuşağını yakından incelemek gerekecektir.

2.1.1. Dünya tarihinde üniversiteler

Tarihteki ilk üniversite ile ilgili iki görüş vardır. İlk görüşe göre bilinen ilk üniversiteler Bologna Üniversitesi (1088), Oxford Üniversitesi (1167) ve Paris Üniversitesi (1170) (Gürüz, 1994; Hatipoğlu, 2000). Diğer görüşe göre ise ilk üniversiteler medreselerdir. Bernal'e (1995) göre Yunanlı düşünürlerin açtığı okullar özel okul niteliğinde olup tarihte medreseler sayesinde bilim yaygınlaşmıştır. Bu anlamda tarihteki ilk üniversite kurumlarının medreseler olduğu söylenebilir. Ancak bugünkü üniversitelerimiz Batı'da olduğu gibi yüzlerce yıllık bir süreç içinde değişikliklere uğrayarak şekillenmemiş, aksine Türk üniversiteleri batıdan olduğu gibi alınmıştır (Hatipoğlu, 2000).

2.1.2. Türkiye tarihinde üniversite

Osmanlı İmparatorluğu'nda üniversite sözcüğünün karşılığı olarak "darülfünun" sözcüğü kullanılmıştır. Bu sözcük 1933 yılına kadar kullanılmaya devam etmiştir. 1933 yılında "darülfünun" adını taşıyan kurum kapatılmış, yerine evrensel bir sözcük olan

“üniversite” kullanılmaya başlanmıştır (Hatipoğlu, 2000). 1 Ağustos 1933 tarihinden itibaren hizmete girmek üzere “İstanbul Üniversitesi” adı ile yeni bir yükseköğretim kurumu kurulmuştur (Doğramacı, 2007). Bu anlamda, İstanbul Üniversitesi cumhuriyet tarihinin “üniversite” kavramı ile isimlendirilen ilk üniversitesidir.

2.1.2.1. 1933-1946 dönemi

1933 yılında Darülfünun’un kapatılıp yerine İstanbul Üniversitesi’nin 2252 sayılı yasa ile kurulması ile 4939 sayılı üniversiteler kanununun devreye girdiği dönem arasındır. Hatiboğlu’na (2000) göre bu dönemde gerçekleşenler şu şekilde özetlenebilir:

1933 Haziran ayında on gün arayla iki üniversite kurum kurulmuştur. Bunlardan ilki üniversite diğeri ise özgün yapılı Yüksek Ziraat Enstitüsüdür. İlki özerk olmayan üniversitedir. Yüksek Ziraat Enstitüsünde öğrenciye ve memura yönetimde yer verilmektedir. 1934 mevzuatında özerklik yoktur ama katılımlı yönetim vardır. İlk kez “Üniversite Heyeti”, bugünkü karşılığı “Üniversite Yönetim Kurulu” kurulmuştur. Tam gün çalışma yeniden getirilmiştir. Öğretim üyeleri bakanın izniyle sürekli olmayan başka bir görevi yapabileceklerdir. Bu dönemde öğretim üyelerine sıkı bir denetim getirilmiştir.

Öğrenci açısından değerlendirildiğinde, öğrenciler sınavlarına girmeden önce harçlarını yatırmak zorundadır. Bunun yanında, diploma almadan, son sınıfta “İnkılap Tarihi” dersinden sertifika alma önkoşulu vardır. Talebe Talimatnamesi ile öğrenci disiplin işleri ve öğrenci dernekleri düzenlenmiştir. Her fakültede talebe cemiyeti, üniversitede talebe birliği kurulacaktır. Cemiyetin amacı “not bastırmak, talebeye yardım etmek, öğrenmeyi kolaylaştırmak, talebeyi birbirine sevdirmek ve yükseltme, bilgilerini artırma gibi üniversiteye ait işler olarak belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrenciler dernekler aracılığıyla üniversite yönetimine ortak edilmişlerdir.

1939’da toplanan 1. Maarif Şurası’nda da üniversitenin amacı şu şekilde belirlenmiştir:

“Üniversitenin amacı; iyi gözlem, iyi inceleme ve deney, doğru düşünme yeteneğini taşıyan ve bilimsel yöntemleri alışkanlık haline getirmiş bir zihniyetle donanmış, yüksek bir idealin heyecanına tabi olarak gelişme yolunda ileri ahlaklı, düzeyi yüksek, bilim, meslek ve sanat adamları yetiştirmeye çalışmaktır” (MEB, 1991 akt. Hatipoğlu, 2000).

Bu amaçtan çıkarılacağı üzere daha özerk bir üniversite istenmektedir. Nitekim 1946 yılında çıkarılan “üniversiteler kanunu” ile üniversiteye özerklik getirilmiştir.

2.1.2.2. 1946-1960 dönemi

Çok partili demokrasi dönemine geçildiği 1946 yılında aynı zamanda üniversitelere de özerklik getirilmesi önerilmiştir. Özerklik, profesörlerden oluşan komisyonun önerisine uyularak “rektörlerin ve dekanların öğretim üyeleri tarafından seçilmesi” olarak yorumlanmış, bu yoruma uygun hükümler taşıyan 4936 sayılı üniversiteler kanunu yürürlüğe girmiştir (Doğramacı, 2007).

Üniversiteler kanununun önemli iki getirisi üniversitelere tepeden inme profesör atamasının sona ermesi ve Hukuk, Dil ve Tarih Coğrafya, Fen ve Tıp Fakültelerinden oluşan Ankara Üniversitesi'nin kurulmasıdır. Bu yasa öncesinde Milli Eğitim Bakanı istediği kişiyi profesör sanıyla atayabilmekteydi. Yasanın en olumsuz getirisi ise 18. Maddedir. Bu maddeye göre doçentlik sınavına girebilmek için devlet memuru olmada aranan koşulları taşımak gerekmektedir. Bunun anlamı ise Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak gerekliliğinin getirilmiş olması, diğer bir ifadeyle yabancı uyruklu kişilerin doçent olma hakkından yoksun kalmalarıdır (Hatiboğlu, 2000).

1946 üniversitesi yönetsel özerklidir, katma bütçelidir, tüzelkişiliktir ve bilim özgürlüğüne sahiptir. Yönetimde katılımcılık vardır. Buna rağmen Milli Eğitim Bakanlığı'nın geniş yetkileri bulunmakta, atamalarda bakanın imzası gerekmektedir. En üst organ Üniversitelerarası Kurul'un başkanı Milli Eğitim Bakanındır (Hatiboğlu, 2000).

Bu dönemde kanun hükümlerine göre o zamanki “özerklik” anlayışı gereğince, üniversiteler kendi seçtikleri yöneticilerin denetimine bırakılmıştır. Bunun anlamı üniversitelerin etkin bir denetimin dışında kalması, “hoca dokunulmazlığı” esasının uygulanmasıdır (Doğramacı, 2007).

Bu dönemden sonraki üniversite yasaları aynı zamanda darbeler tarihidir. 1960, 1973 ve 1981 köklü değişimleri üç askeri darbenin ürünüdürler. Her üç darbeye de anayasalara üniversitelere ilişkin madde konulmuş ya da değişiklik yapılmıştır (Hatipoğlu, 2000).

2.1.2.3. 1960-1973 dönemi

1946 yasası 79 maddedir. 27 Mayıs 1960'ta yönetime gelen Milli Birlik Komitesi beş ay sonra bu yasanın 40 maddesinde değişiklik yapmış, iki ek ve üç geçici madde eklemiştir. Yapılan değişiklikle Milli Eğitim Bakanının yetkileri üniversitelere devredilmiş, yönetime ilk kez asistan ve öğrencilerden katılım olması için adımlar atılmış, alt ünvanlı kişilere yetkiler dağıtılmış ve tabanda kürsü kurulları kurulmuştur (Hatipoğlu, 2000).

Planlı döneme geçilen 1962 yılında Devlet Planlama Teşkilatı üniversitelerden daha fazla öğrenci almalarını istemiş ancak üniversiteler bunu kabul etmeyip daha çok öğrenci okutamayız demişlerdir. Planlı dönemin başından 1975 senesine kadar 11 yeni üniversite daha kurulmuş, bu şekilde üniversite sayısı 19'a çıkarılmıştır (Doğramacı, 2007).

2.1.2.4. 1973-1980 dönemi

12 Mart 1971 tarihinde ülke yönetimine el konulmuş, üniversiteler yasasında değişiklik yapılmıştır. 1750 sayılı yeni yasa 7 Temmuz 1973 günü Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Bu yasada üniversiteye ve fakültelere tüzel kişilik tanıyan maddeler korunmuş, üniversite “yüksek bilim” kurumu olarak tanımlanmıştır. Görevleri sıralamasında ise “öğretim” ilk sırada yazılmıştır (Hatipoğlu, 2000). Yasanın aksayan yönleri şu şekilde sıralanabilir (Demir, 2008):

- Yönetimle ilgili en ufak ayrıntıya yer verildiği için üniversite yönetimi çok fazla ayrıntıyla uğraşmak zorunda kalmıştır. Bu durum işlerin aksamasına sebep olmuştur.
- Tüm kararların ilgili kurullardan çıkması gerekliliği, kurulların verimli çalışmaması sebebiyle kararlar alınamamış, alınsa bile uygulama ve kontrol etme imkanı olmamıştır.
- Denetimin yeterli olmaması öğretim üyelerinin dilediklerini yapmalarına sebep olmuştur. Bu durum ise “kürsü ağalığı” diye bir müesseyi oluşturmuştur.
- Üniversitelerde yeterince bilimsel araştırma yapılmamış, öğretim üyeleri teşvik edilememiştir.
- Yasaya göre idare edilen üniversitelerde akademik yöneticilerin salt çoğunluğunun geçerli olduğu seçimle iş başına gelmeleri gruplaşmalara ve tavizlere sebep olmuştur.
- Akademik kadrolar arasında katı bir hiyerarşi ve baskı oluşmuş, yaşlı kuşak genç kuşak üzerinde tartışılmaz bir tahakküm kurmuştur.

Üniversiteler arasında Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) ve Hacettepe Üniversitesi istisna teşkil etmektedir. ODTÜ 7307 sayılı özel bir kanunla kurulmuştur. Bu kanunun 3. Maddesi ile üniversitenin yönetimine ABD'deki üniversite yönetimine benzer bir düzenleme getirilmiş ve dokuz kişilik mütevelli heyet üniversitenin yönetim ve denetiminden sorumlu tutulmuştur. Rektör meslektaşları tarafından değil mütevelli

heyetçe doğrudan ve üniversite dışından atanabiliyor, dekanlar ise rektörün teklifi üzerine mütevellî heyetçe atanıyordu.. Rektör yetkilerini mütevellî heyete karşı sorumlu olarak kullanmaktaydı. Bu şekilde yönetilen ODTÜ kısa zamanda büyük adımlar atmış, uluslararası düzeyde üne kavuşmuştur (Doğramacı, 2007).

Bu dönemdeki diğer üniversiteler 4936 sayılı kanun ve bu kanunun ek ve tadillerini öngören 115 sayılı kanuna göre yönetilmekteydi. Rektörler, fakülte profesörler kurullarının bir arada yapacakları toplantıda iki yıl için aylıklı profesörler arasından sırasıyla, her seçim döneminde başka bir fakülteden olmak üzere salt çoğunlukla seçilirdi. Bu düzendeki sakıncaları önlemek, yeni bir düzen getirebilmek amacıyla Hacettepe Üniversitesi için özgün bir kanun teklifi hazırlandı ve kabul edildi. Tıp ve sağlık bilimleri alanlarında uluslararası üne kavuşan üniversite Kayseri, Sivas, Samsun ve Eskişehir’de kendine bağlı fakülteler kurmuş ve bu fakülteler zamanla üniversiteye dönüşmüştür (Doğramacı, 2007).

2.1.2.5. 1980 ve sonrası

1980’li yıllara gelene kadarki veriler incelendiğinde okullaşma oranının düştüğü görülecektir. Yükseköğretim çağındaki öğrencilere en azından nüfus artışına cevap verebilecek şekilde eğitim sağlanması gerekirken 1975-1976 yılında %9.1 olan okullaşma oranı 1980-1981 yılında %6.3’e düşmüştür. Aynı dönemde okullaşma oranı Suriye’de %14, Yunanistan’da %22, Batı Avrupa’da %32 ve ABD’de %56’dır. Görüleceği üzere 1980’lere gelindiğinde Türkiye’de okullaşma oranı komşu ülkelerinden bile daha düşük bir orana sahip olmuştur. 1975 yılında üniversitelere ve akademilere alınan öğrenci sayısı 49 bin iken 1982’de alınan öğrenci sayısı 42 bine düşmüştür (Doğramacı, 2007).

12 Eylül’de beş orgeneral bir askeri darbeye ülke yönetimini ele geçirmişlerdir. Üniversiteler de daha önceki darbe dönemlerinde olduğu gibi bu dönemden payını almıştır. 6 Kasım 1981 tarihinde Resmi Gazetede 2547 sayılı “Yükseköğretim Kanunu” yayımlanmıştır. Bu dönemde çok sayıda öğretim üyesi uzaklaştırılmış, üniversitelerin özerkliği kaldırılmış, kitaplar yasaklanmış, tek yetkili atanmış rektörler kılınmıştır (Hatipoğlu, 2000). Yükseköğretim Kanunu ile getirilen değişiklikler şu şekilde sıralanabilir (Doğramacı, 2007):

Türk eğitim sistemi içindeki üniversite-akademi ikiliği ortadan kaldırılmış; değişik bakanlıklara bağlı yüksekokullar ve konservatuarlar üniversitelerin çatısı altında toplanmıştır.

Kamuooyunda “mektupla öğretim” olarak bilinen yaygın eğitim uygulaması kaldırılmış, yerine Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi faaliyete geçirilmiştir.

1981 yılında 19 olan üniversite sayısı akademilere, bakanlıklara bağlı yüksekokulların katılımıyla 1982 yılında 27’ye yükselmiştir. Vakıf üniversitelerinin önu açılmış, Bilkent Üniversitesi kurulmuştur.

2.1.3. Üniversitelerin işlevleri

Üniversitenin “bilimsel özerkliğe ve kamu tüzelkişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumu” olarak tanımının yapıldığı 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, 4. maddesine göre üniversitenin üç temel işlevi vardır: Birinci işlevi öğrenciye yöneliktir. Üniversite kurumlarında, yedi maddede özetlenen özelliklere sahip vatandaşlar yetiştirilmek istenmektedir. İkinci işlevi ülke kalkınmasına katkı sağlamaktır. Buna göre üniversiteden beklenen “Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olarak, refah ve mutluluğunu artırmak amacıyla; ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak ve hızlandıracak programlar uygulayarak, çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelmesini sağlamaktır”. Üçüncü işlevi ise “bilimsel araştırmalara” yöneliktir. Bu anlamda üniversitelerden beklenenler “yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmak” olarak sıralanmaktadır.

Üniversiteler işlevleri bakımından giderek daha kapsayıcı ve genişleyici bir süreç yaşamaktadır. Bilgi ve bilimsel buluşlara dayalı faaliyetlerin yoğunlaşması ve küreselleşme üniversitelerin işlevleri etrafında şu konuların ön plana çıkmasına yol açmaktadır (Bilgin, 2012):

1. Üniversitelere olan talep her geçen yıl artmakta, daha fazla öğrenci yüksek eğitim istemektedir.
2. Ekonomik kuruluşlar üniversitelerden daha fazla nitelikli insan kaynağı istemekte ve üretim, pazarlama ve teknoloji gibi sektörlerle ilgili daha fazla talep ortaya koymaktadır.
3. Teorik bilimlerin yanı sıra uygulamanın da olduğu eğitim programları yaygınlık kazanmaktadır.

4. Üniversite eğitime yönelik taleplerin çeşitlenmesi ise akademik personel yetiştirme sürecini giderek daha önemli bir faaliyete dönüştürmektedir.

Özdem ve Sarı (2008) küreselleşmeyle birlikte üniversitelerden beklenen işlevlerin arttığını belirtmekte, bu işlevleri şu başlıklar altında değerlendirmektedirler:

1. Ortaöğretimden sonra genel eğitimi sağlamak
2. Uygulamalı bilimsel araştırmalara yönelmek
3. Toplumun insan gücü gereksinimini karşılamak

4. Güçlü bir ekonomik rekabet için, verimliliğin geliştirilmesi, kaynakların nereye yönlendirilmesi gerektiği ve araştırma sonuçlarının nasıl uygulamaya geçirilebileceği konularında sivil toplum kuruluşlarıyla hükümetlere yardımcı olmak

5. Buldukları bölge ve topluma hizmet etmek amacıyla, çeşitli meslek grupları için “sürekli eğitim” programları hazırlamak, yerel sanayi kuruluşlarına yönelik danışmanlık hizmeti sunmak ve üniversite olanaklarını çevreye açmak

6. Piyasalara uyumlu akademik bölümler açmak

7. Açık ve özgür düşünce üretimleriyle toplumsal gelişim merkezleri olarak çevresinin gelişimine öncülük etmek.

Bolay’a (2012) göre, üniversitenin işlevlerinin dört yönü vardır. Birinci yönü kişilerin yetiştirilmesiyle ilgilidir. Üniversitenin yetiştirdiği kişilerde şu özellikler olmalıdır: yaratıcı düşünceye sahip, disiplinli ve sağlam muhakemeli, tutarlı ve geniş ufuklu, yüksek nitelikli. İkinci yönü bilim ve eğitim ile ilgilidir. Bu anlamda üniversiteler bilim ve tekniğin gelişmesine katkı sağlamalı, dünya meselelerine çözüm getirmeli, genel ya da liberal eğitim vermeli, temel ve uygulamalı araştırmalar yapmalı, rasyonel düşünmeyi öğretmeli, akılcı çözümleri çoğaltmalı, tenkitçi düşüncenin yerleşmesi ve yayılmasında öncü görevi görmeli, mevcut bilgi ve fikirleri zenginleştirerek korumalı ve artan bilgi dallarını bütünleştirmeyi temin etmelidir. Üniversitenin üçüncü işlevi meslek edindirmeye yöneliktir. Bu anlamda, üniversiteler meslek dallarının ihtiyacı olan elemanları yetiştirmeli ve gençleri muhtelif mesleklere hazırlamalıdır. Üniversitenin işlevlerinin aynı zamanda kültürel bir yönü de bulunmaktadır. Üniversiteler, kültürün yenilenmesi ve sonraki nesillere aktarılması gibi işlevleri yüklenmektedir.

Üniversite adaylarının ve üniversite öğrencilerinin üniversitelerden neler beklediği, üniversitenin işlevlerinin neler olduğu konusu araştırmalara konu olmuştur. Şahin ve Yıldız’a (2006) göre üniversiteye hazırlanan gençler üniversiteyi “bireysel haklara ulaşma ve mesleki kimlik kazanma, toplumda saygın bir konum elde etme”nin

temel aygıtı olarak görmektedir. Üniversitenin işlevlerinde ilk sırayı “iş ve mesleğe hazırlama” almaktadır. Bunu “fikir ve düşünce özgürlüğünü temsil etme”, “özgür bireyler yetiştirme” ve “özgür düşünce üretme” takip etmektedir. Gençlerin üniversiteye yetenek ya da bilgiyle değil sınavla kazanılarak girilebilen bir kurum olarak görmeleri ise üniversitelerin bilgi üretme ve araştırma işlevlerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Türk Eğitim-Sen tarafından (2009) çoğunluğu akademisyen olan bir gruba yöneltilen “sizce üniversitelerin temel görevi nedir?” sorusuna %60 oranında bilimsel bilgiyi üretmek, %9 oranında meslek sahibi insan yetiştirmek, %7 civarında eğitim-öğretim çalışması yapmak ve %25 oranında ülkenin gelişmesine katkıda bulunmak cevabı verilmiştir.

Şahin, Zoraloğlu ve Fırat’ın (2011) çalışmasına göre üniversite birinci ve son sınıf öğrencilerinin üniversiteden beklentileri öncelikli olarak “mesleğe hazırlama”dır. Üniversitenin bu işlevinin yanı sıra öğrenciler üniversitelerden “kişisel gelişme/kendini tanıma”; “toplumsal gelişme/anlayış kazanma” işlevlerini yerine getirmesini beklemektedir. Meslek beklentisindeki yüksekliğe karşın “estetik/kültürel bilinçlilik” ve “entelektüel gelişme”yi sağlama işlevleri daha az ölçüde beklenmektedir. İşsizlik dışında bu durumun sebebi üniversitelerin de kendilerini entelektüel ve kültürel kimliğinden ve işlevlerinden soyutlayıp meslek kazandıran bir kurum olarak görmeye başlaması olarak değerlendirilebilir (Açıkgöz, 1993 akt. Şahin vd., 2011).

Korkmaz ve Bağçeci (2013) lise öğrencilerinin üniversite kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algıyı altı kategoride değerlendirmektedir. Lise öğrencileri üniversiteyi sırasıyla en çok “özgürlüğün ifadesi”, “mekan”, “bir süreç”, “gelecek”, “kültürel çeşitlilik” ve “karamsarlığın ifadesi” olarak görmektedir. Araştırmanın sonucuna göre liseli öğrenciler üniversiteyi tamamen sorumluluklardan uzak, tüm hayallerin gerçekleştiği yer olarak hayal etmektedir.

2.1.4. Üniversitelerde değişim ve değişimin nedenleri

21. Yüzyıldaki gelişmeler neticesinde küreselleşme, bilgi toplumu paradigması, multiverse üniversite gibi kavramların önemli hale gelmesiyle Tablo 1’de nitelikleri özetlenen daha ulusal, devlet kontrolü olan, tek disiplinli fakülte yapısının egemen olduğu, başka kurumlarla ilişkisi olmayan, yalnız üniversite profilinden disiplinler arası çalışan, uluslar arası ve rekabetçi, kozmopolit, devletin direk müdahale etmediği bir üniversite profiline doğru değişim yaşanmaktadır. Bu anlamda, üniversiteler ve zaman içerisinde üniversitelerin geçirdiği değişiklikler yıllardır tartışma konusu olmuştur.

Korkut'a (1999) göre üçüncü kuşak değişime ivme kazandıran temelde üç sebep vardır. Bunlar, küreselleşme, yaşam boyu eğitime artan gereksinim ile bilişim ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmelerdir. Yükseköğretimdeki patron değişikliği, öğrenci yapısındaki değişiklikler, akademisyenlerin istihdam yapılarının değişmesi, yeni teknolojilerin artması ve özel sektör rekabetinin artması diğer sebepler olarak gösterilebilir (Levine, 2001).

Wissema'ya (2000) göre ise bu değişimin dokuz temel sebebi vardır. Bu sebepler, öğrenci sayısındaki patlama ve bunun meydana getirdiği sonuçlar, küreselleşme, disiplinlerarası araştırma, çığır açan araştırmaların artan maliyeti, özel araştırma enstitülerinin ortaya çıkışı, ekonomik etkinliğin beşiği haline gelen üniversiteler, endüstri ile üniversite işbirliği ve girişimciliğin yükselmesi olarak sıralanabilir.

Cerit (2008) üniversiteleri değişime zorlayan iç dinamiklerin ve dış dinamiklerin varlığına işaret etmektedir. İç dinamikler; öğrenci, öğretim elemanı, araştırma ve öğretim paradigmasındaki farklılaşma vb. iken, dış dinamikler; bilgi teknolojilerinin gelişimi, küreselleşme ve bilginin ticarileşmesi vb. olarak sıralanmaktadır.

2.1.5. Üç aşamada üniversitelerin değişimi

Batı üniversitelerinin geçirmiş olduğu değişimi Wissema (2009) üç kuşakta incelemiştir: Ortaçağ üniversitesi ve birinci geçiş dönemi, Humboldt Üniversitesi ve ikinci geçiş dönemi ve son olarak üçüncü kuşak üniversite. Bu üç tip üniversiteden üçüncü kuşak üniversiteye doğru geçiş aşamasında olduğumuzdan bu üniversite tipi geleceğin üniversite tipi olarak görülebilir.

2.1.5.1. Birinci kuşak üniversite

Ortaçağda tamlık, bütünlük anlamına gelen "universitas"deyimi bir dizi ortak çalışma yapan dernek için kullanılmaktaydı. Üniversite sözcüğü ise hocalar ve öğrencilerin bir arada olduğu birliği ya da derneği ifade etmek için kullanılmıştır. Batı'da ilk üniversite olarak kabul edilen Bologna Üniversitesi'nin 1158'de beratını almasıyla birlikte Paris Üniversitesi, Oxford, Cambridge üniversiteleri kurulmuş ve üniversiteler hızla yayılmıştır (Wissema, 2000).

Birinci kuşak üniversiteler ya da ortaçağ üniversiteleri devletten ve kiliseden koruma gören, güçlü yapılardır. Devlet içinde devletirler ve manastırlar gibi kendi kanun ve yargılama hakları da dahil olmak üzere çok sayıda ayrıcalıklara sahiptirler.

Ortak dil olarak Latince'nin kullanılması sayesinde gayri resmi bir dil birlikteliği vardır. Üniversitelerin ana gayeleri yeni bilgi peşinde koşmak değildir. Aksine geçmişin bilgeliğini korumak, kilise doktrinlerine itaati öğretmek asıl amaçtır (Wissema, 2000).

2.1.5.2. İkinci kuşak üniversite

İstanbul'un fethi beraberinde büyük coğrafi keşiflere tanık olunmuştur. Rönesans ve hümanizm hareketleri başladığı sıralarda ve matbaanın keşfi ile kitap basımı genel bir akım haline geldiğinde yeni fikirler çoğalmış, üniversiteler önemli değişimler yaşamışlardır. Kiliselerin üniversiteler üzerinde etkisi zayıflamış, mesleki bilimler, tıp, felsefe, ve ilahiyat fakültelerinin geleneksel yapıları bile kademeli olarak daha uzmanlaşmış fakültelerle değiştirilmiştir. Hümanizm, Rönesans, Reform, Karşı Reform ve Aydınlanma dönemlerinde meydan okumalarla karşılaşan üniversiteler statükolarını sürdürebilmek için yeni bilim dallarının açılmasını ve yeni araştırma yöntemlerini kabul etmeyerek yeni üniversitelerin kurulmasını engellemeye çalışmışlardır. Nitekim bu karmaşada Almanya'da Humboldt Üniversite'si kurulmuştur (Wissema, 2000).

Humboldt Üniversitesi "modern kavram"a göre yapılan araştırmalara odaklanmıştır. Ortaçağdan farklı olarak otoriteye güvenmek yerine yalnızca gerçekte gözlenen doğru olarak kabul edilmiştir. Bu anlayışa göre araştırmalardan elde edilen sonuçlar herkes tarafından kontrol edilebilir olmalıdır. Üniversiteler tek bilim dallı fakülteler olarak örgütlenmişlerdir. İkinci kuşak üniversitelerin genel belirleyici özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Wissema, 2000):

1. Tek disiplinli fakülte örgütlenmesinin egemen olduğu ikinci kuşak üniversitelerin varlık sebebi temel bilimsel araştırmaları yürütmektir.
2. İkinci kuşak üniversiteler bilim dünyasıyla bilgi alış verişi yapan ancak başka kurum ve kuruluşlarla resmi hiçbir ilişkisi olmayan yalnız çalışan kurumlardır.
3. Üniversiteler birbirlerini rakip olarak görmezler, öğrenciler yakın çevreden gelir ve üniversiteler öğrenci çekmek için fazla rekabete girmezler.
4. Eğitim sadece okul kabul ölçütlerine uyan öğrencilere açıktır. Öğrencilerin çoğu hali vakti yerinde bir çevreden gelir.
5. İkinci kuşak üniversitelerin araştırma ve eğitim olmak üzere iki ana hedefi vardır. Bilimin ilerlemesi için yürütülen araştırmalardan elde edilen bilimsel sonuçlar herkese açıktır. Üretilen bilginin uygulanması amaçlarla çelişir, uygulama başkalarının girişimine bırakılmıştır. İkinci amacı olan eğitim ise geleceğin bilim insanlarını ve

bilimsel olarak eğitilmiş profesyonellerini yetiştirmek için sürdürülür.

6. İkinci kuşak üniversiteler genellikle devlet tarafından finanse edilir. Ayrıca özel şahısların ya da başka kurumların bağışları olabilir.

2.1.5.3. Üçüncü kuşak üniversite

21. yüzyıl itibariyle yaşanan gelişmelerle birlikte üçüncü kuşak üniversitelere ihtiyaç doğmuştur. Bu üniversite kuşağının dış hatları gelişim halinde olmakla birlikte Cambridge Üniversitesi bir model olarak ele alındığında üçüncü kuşak üniversitelerin nitelikleri genel hatlarıyla ortaya çıkmaktadır (Wissema, 2000):

1. Üçüncü kuşak üniversitelerin hedefi “yeteneklerin topluma aktarılması”dır. Üniversiteler sadece seçkinlerin gidebildiği bir topluluk değildir. Sadece bilimsel kanunlara tabi olan bağımsız bir “devlet içinde devlet” değildir. Üniversite tüm toplumun hizmetindedir ve üniversiteden topluma hizmet etmesi beklenmektedir.

2. Girişimci olan üçüncü kuşak üniversitelerde teknoöncülerin desteklenmesi, fikri mülkiyet haklarından para kazanılması yoluyla toplum için değer yaratılması desteklenir.

3. Üçüncü kuşak üniversiteler ulusal değil küreseldir. Akademik dil olarak İngilizceyi kullanan, dünyanın her yerinden akademisyen ve öğrenci çeken uluslar arası bir bilgi tekerleğinin merkezidir. Endüstri, yan şirketler, araştırma enstitüleri ve yabancı ülkelerdeki diğer üniversitelerle işbirliği yapar.

İkinci kuşak üniversite ile üçüncü kuşak üniversitelerin belirgin nitelikleri Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1.

İkinci Kuşak Üniversitelerle Üçüncü Kuşak Üniversitelerin Nitelikleri

Belirgin Nitelikler	
İkinci Kuşak Üniversite	Üçüncü Kuşak Üniversite
1. Esas olan temel bilimsel araştırmalardır.	1. Esas olan temel bilimsel araştırmalardır.
2. Tek disiplinli araştırma ve fakülte yapısının egemenliği	2. Disiplinlerötesi araştırma ve enstitü yapısının yükselişi.
3. Başka kurum ya da kuruluşlarla ilişki içinde olmayan yalnız kurumlar	3. Pek çok ortakla işbirliği halindeki açık üniversiteler
4. Yerel piyasaya yönelik işleyiş. Diğer üniversiteler meslektaş kabul edilir.	4. Uluslararası ve rekabetçi bir piyasaya yönelik işleyiş
5. Esas olarak maddi durumu iyi olan öğrencilere elit eğitim	5. Çok kültürlü organizasyonlar; kitleesel ve elit eğitim
6. “Yaratıcı” fakültelerin üniversitede yeri yoktur.	6. Yaratıcılığın rolü geri verilmiştir. Tasarım fakülteleri merkezi rol oynar.
7. Ulusal üniversite.	7. Kozmopolit üniversite.
8. İki amaç: araştırma ve eğitim. Yaratılan bilginin nasıl kullanılacağına yönelik bir ilgi söz konusu değildir.	8. Bilginin kullanımı, bilgidan yararlanılması temel iştir ve üçüncü hedef haline gelir.
9. Devlet finansmanı ve devlet müdahalesi önemli rol oynar	9. Devlet doğrudan fon sağlamaz. Devlet müdahalesi söz konusu değildir.

İkinci Kuşak Üniversitelerle Üçüncü Kuşak Üniversitelerin Nitelikleri (Wissema, 2000).

2.1.6. Değişen üniversite algısına göre öğrenci ve öğretim elemanı kavramları

Üniversitelerin varlığının vazgeçilmez iki parçası bilim adamları ve öğrencilerdir. Bilim adamları kendileri için bilim ürettiklerinde içlerine kapanırlar ve bilimsel faaliyetler kısır döngü içinde hapsolür. Bilimsel faaliyetin varlığı eğitim fonksiyonunun yerine getirilmesine bağlıdır çünkü bilim adamlarının varlıklarını devam ettirebilmesi için eğitim yoluyla yeni üyeler kazandırılmak zorundadır (Bilgin, 2012).

Üniversitelerde yaşanan değişim üniversitenin bir parçası olan öğretim elemanı ve öğrenci kavramlarına yüklenen anlamı da değiştirecektir. Üniversitelerdeki değişimin akademisyenlikteki yansıması, akademik kriz ve “entelektüelliğin ölümü” (Kwiek, 2000 akt. Coşkun 2008) bunun devamında “profesyonel kimlik krizi” ve bu

krizinde neticesinde Amerikan tarzı üniversiteye (Nixon, Marks, Rowland ve Walker, 2001) geçiş, son olarak bu geçiş devamında eleştirel olmayan, apolitik, piyasanın kurallarına göre bilgi üreten, rekabetçi akademisyenlerin yetiştirilmesi olarak sıralanmaktadır. Churchman'e (2006) göre akademik rolün giderek farklı bir duruma gittiği bir çevrede tek bir akademik kimlik kavramı kullanılamaz.

Nixon ve arkadaşlarına (2001) göre üniversiteleri etkileyen değişiklikler akademisyen kimliğini aşındırmıştır. Değişikliklerin getirdiği yeni koşulların üstesinden gelmek için akademisyenlerin yapması gereken akademisyenlik mesleğinin temelinde yatan sorumlulukları ve amaçlarına dayanarak mesleklerini yeniden tanımlamalarıdır.

Benzer şekilde, değişen üniversite algısı üniversitenin bir parçası olan üniversite öğrencilerini de etkilemektedir. Örneğin, Meray'e (1971) göre üniversiteler bir yetişme ortamı, egemen sınıfın yönetici olacak çocuklarının en iyi şekilde yetişmesini öngören bir kurum olduğunda ve çeşitli mesleklere çeşitli düzeylerde eleman yetiştirecek üniversite dışında başka okullar olduğunda üniversitelerde öğrenci kalabalığı olmayacaktır. Diğer yandan üniversiteler bir araştırmacılar topluluğu olarak algılandığında öğrencilerin bir araştırma ortamında çalışmaları gerekecek, öğrencilerden bilimsel davranış geliştirmeleri beklenecektir. Üniversiteler topluma hizmet kurumu olarak görüldüğünde öğrencilerden bilgiyi uygulamaya dökmeleri istenecektir. Bu anlayışa göre öğrenci hayatla ve hayatın her türlü yönüyle ilgilenmektedir. Üniversiteler eylemle düşünceyi bağdaştırabilmeli, düşünen insan ile yapıcı insanı aynı kimsede birleştirebilmelidir.

Birinci kuşak üniversitelerin dersleri halka açıktı ve ülkenin vatandaşları gibi yabancıların da bu derslere girme hakkı vardı. Öğrenciler geldikleri ülkeyi ya da anadillerini temsilen "nationes" denilen topluluklarda örgütleniyorlardı. İkinci kuşak üniversitelerde öğrencilerin zihinlerinde bilim fikrinin canlanması, bu bilginin nasıl keşfedildiğinin örneklerle açıklanması üniversitenin görevleri arasında sayılıyordu. İkinci kuşak üniversitelerde özellikle Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra milliyetçilik keskinleşmiş, üniversiteler yakın çevrelerinden olan öğrencileri çekmişler, öğrenci değiş tokuşu bir garabet olmuş ve diplomalar diğer üniversitelerce tanınmaz hale gelmiştir (Wissema, 2009).

Görüldüğü gibi üniversite algısı, üniversitenin üzerine yüklenen anlam, amaç ve görevler onun bir parçası olan öğretim elemanı ve öğrenciye olan bakışı, yüklenen görevleri değiştirmektedir.

2.2. Anlam ve Metafor

Grekçe metaphoradan gelen “metafor” kelimesi, “meta” (öte) ve “pherein” (taşımak, yüklemek) kelimelerinden türemiştir ve “bir yerden başka bir yere götürmek” anlamındadır. Türkçe’de “benzetme” ya da “eğretileme”; eski Türkçe’de “mecaz” ve Arapça’da “istiare” kelimelerine karşılık gelmektedir (Aydın, 2006).

Balcı (2003) metaforu bilinenler yardımıyla bilinmeyeni anlatmak ve bir olgunun benzetmelerinden yola çıkarak olgunun bilinir hale getirilmesini sağlamak olarak açıklamaktadır. Benzer şekilde, Cortazzi ve Jin’e (1999) göre metafor, “bilinen ile bilinmeyen arasında bir köprü vazifesi üstlenmiştir”. Deant-Reed ve Szokolszky’ e (1993) göre metafor bir kavramın, durumun ya da nesnenin doğrudan kendisiyle değil, bir başka kavram, durum ya da nesne kullanılarak dolaylı yoldan anlatılmasıdır. Cerit (2008) ise metaforu, insanların nesnelere, olayları, çevreyi ya da hayatı nasıl gördüklerini farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışırken kullandıkları bir araç olarak değerlendirmektedir. Clarken’e (1997) göre metafor, fikirleri açıklamada, bilgiyi organize etmede ve anlayışı aydınlatmada kullanılan etkili retorik bir araçtır. Metaforlar insanın dünyayı bir açıdan görüp anlamasını sağlamaktır. Anlatılmak istenen varlık, olay ya da durum, aralarında belli bir ilişki kurulan başka bir şeye benzetilerek anlatıldığında belli özelliklere vurgu yapılmış ve konu daha iyi anlaşılabilir olur (Şişman, 2007).

Metaforlar (benzetmeler, eğretilemeler, istiareler, mecazlar) olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir (Saban, 2004). İyi bir metafor düşüncelerin gerçekleşmesine yardımcı olur. Bir düşünceyi daha canlı, anlaşılabilir, açık ve aydınlatıcı yapar. Metafor ruhsal, açık olmayan veya zor düşünceler gibi kolayca anlaşılmayan düşünceleri tanımlamak için kullanılır (Çelikten, 2005).

Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuca göre metafor, düşünme biçimi, dil ve bilim üzerinde olduğu kadar, insanın kendini ifade edişi üzerinde de biçimlendirici bir etki yaratmaktadır (Morgan, 1980). Lakoff ve Johnson’a (2010) göre metaforlar, yüksek düzeyde soyut ve ayrıntılı kavramlar inşa etmemize imkân verirler. Bütünüyle kavrayamadığımız şeyleri, duygularımızı, estetik tecrübelerimizi, ahlak pratiklerimizi ve ruhsal bilincimizi kısmen kavramaya çalışmanın en önemli araçlarından biridir. Motor duyu alanlarında diğer alanlarda çıkarımlarda bulunmak için kullanılacak çıkarımlara imkân sağlar. Metafora göre akıl yürüttüğümüzden, kullandığımız

metaforlar yaşantılarımızı nasıl sürdüreceğimizi büyük ölçüde belirler. Ayrıca, metaforik düşünüp düşünmemeye hakkında bir seçim şansınız yoktur. Metaforik eşleşmeler beynimizin parçası olduğundan, istesek de istemesek de metaforik olarak düşünür ve konuşuruz. Beyinlerimiz cisimleştiğinden, metaforlarımız dünyadaki olağan tecrübelerimizi yansıtır.

Metafor, genellikle söylemi süsleme aracı gibi düşünülmektedir ancak metaforun önemi bundan çok daha fazladır. Metafor kullanımı, genel olarak dünyanın nasıl kavranıldığını ortaya koyan bir düşünme ve görme biçimini ifade etmektedir. Çeşitli alanlarda yapılan çalışmalar göstermektedir ki metafor, kişinin kendisini günlük temelde ifade etmesi kadar düşünme biçimi, dil ve bilim üzerinde de biçimlendirici bir etki yaratmaktadır (Morgan, 2006).

2.2.1. Metaforların kullanım yerleri

Shuell'in (1990) "eğer bir resim 1000 kelimeye bedelse, bir metafor da 1000 resme bedeldir; çünkü, bir resim sadece statik bir algı sunarken, bir metafor, bir olgu hakkında düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunmaktadır" sözü, metaforların önemini ve olayları anlamlandırma ve açıklamadaki gücünü vurgulamaktadır.

Metaforlar insanların gerçekliklerini nasıl oluşturdukları ve dünyayı nasıl algıladıklarının anlaşılmasında kolaylık sağlamaktadır (Munby, 1987). Strenski'ye (1989) göre metaforların sonuçları vardır. Metaforlar tutumları yansıtmakta ve şekillendirmektedir ve bunun sonucu olarak da insan davranışlarını belirleyerek onlara yön vermektedir. Metaforlar insanın doğayı ve çevresini anlamasının, anlamsız gibi görünen nesnel gerçeklikten, belirli yorumlar yoluyla anlamlar çıkarmasının, yaşantı ve deneyime anlam kazandırmanın araçları olarak "bilmeye" de olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Morgan (2006) düşünme tarzımız ile davranış biçimimiz arasında yakın bir ilişkinin varlığından söz eder. Lakoff ve Johnson (2010) bu durumu kavramlara dayandırır. Buna göre, düşüncelere kavramlar yön verir. Kavramlar ise en sıradan detaylara kadar gündelik faaliyetlere yön verir. Bunun anlamı, algıladığımız şeyi, dünyada yolumuzu bulma tarzımızı ve diğer insanlarla iletişim kurma biçimimizi kavramlarımızın yapıya kavuşturduğudur. Bu sebeple kavram sistemimiz, dolayısıyla metaforlar gündelik gerçekliklerimizi tanımlamakta merkezi bir rol oynamaktadır.

Metaforların insan algı, tutum ve davranışlarının anlaşılmasını sağlamakta bir araç olarak kullanılmasının yanında karmaşık sistemleri anlamada da bir araç olarak görülmektedir. Bu anlamda örgütlerin analizinde metaforların kullanımı ile ilgili

çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Thomas ve Allen'e (2006) göre örgütleri düşünme biçimleri ya da farklı metaforlar merceğinde incelemenin esas tanılayıcı faydası onları yeni bir biçimde görmek ve anlamaktır. Tanılamanın yanı sıra metaforlar bir eylem çerçevesi sağlar. Balcı (2008), 1. Örgütsel problemlerin üretilmesi, 2. Araştırma sonuçlarının bütünleştirilmesine dayanak oluşturma ve 3. Örgütsel davranış ve eylemlere yön verme olmak üzere örgütsel ortamda metaforların üç temel işlevinden söz etmektedir. İlk olarak metaforlar var olan algının örgüt ortamında beklenen düzeyde var olup olmadığının sorgulanmasının yanı sıra varsa bir farklılaşma bunun ortaya konulması ve nedenlerinin araştırılmasına olanak sağlar. İkincil olarak metaforlar araştırma sonucunda üretilen verileri algı çerçevesinde bütünleştirmektedir. Son olarak ise, metaforlar örgütlerde olaylar ve davranışlara yön vermekte, yorumlanmasına temel oluşturmaktadır.

Yukarıda bahsedildiği gibi metaforlar pek çok biçimde gerek tutum ve davranışları gerekse durum ve olayları açıklamakta, anlamlandırmakta ve bunlara yön vermekte kullanılan araçlardır. Metaforlarla ilgili 1980'li yıllar itibariyle yapılan araştırma ve incelemelerin giderek arttığı görülmektedir. "Karar verme, (Cannoll, 1988), liderlik (Bensimon, 1989), örgütsel gelişme (Akın ve Schultheiss, 1990), örgütsel değişme (Lundbeng, 1990), insan kaynağı geliştirme (Marx ve Hamilton, 1991), politika (Dobuzinskis), strateji (Peters, 1992), bilgi teknolojisi (Kendal ve Kendall, 1993), örgüt kültürü (Brink, 1993), örgüt deseni (Tsoukas, 1993) ve üretim yönetimi (Garad ve Kotha, 1994)" bunlar arasında sayılmaktadır (Akt. Balcı, 2003). Okul, üniversite, öğretmen, öğrenci ve öğretim elemanı kavramları ile ilgili son dönemde yapılan çalışmalardan bazıları ise Demirtaş ve Çoban (2014), Demirtaş ve Çoban (2014a), Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013), Polat, Apak ve Akdağ (2013), Özdemir ve Akkaya (2013), Korkmaz ve Bağçeci (2013), Ada (2013), Özdemir (2012), Nalçacı ve Bektaş (2012), Kalyoncu (2012), Ekiz ve Koçyiğit (2012), Dalgıç, Karadeniz ve Onat (2012), Ahkemoğlu (2011), Saban (2009), Cerit (2008), Aydoğdu (2008), Şahin ve Yıldız'ın (2006), Saban (2004) olarak sıralanabilir.

2.2.2. Eğitim öğretim konulu çalışmalarda metafor kullanımı

Saban'a (2009) göre metaforlar, bir bireyin zihninin belli bir kavrayış biçiminden başka bir kavrayış biçimine doğru yönelmesini sağlayarak o bireyin belli bir olguyu başka bir olgu olarak görmesine olanak tanırırlar. Metaforlar, X olgusunun Y olgusu gibi olduğunun açık ya da örtük bir biçimde belirtilmesiyle oluşan yapılardır. Metaforlar, "bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak" öne çıkmaktadır (Arslan ve Bayrakçı 2006). Bu anlamda gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında yapılan araştırmalara bakıldığında metaforlar kullanılarak yapılan çalışmaların giderek yaygınlaştığı görülmektedir. Bu araştırmalardan bazıları şöyle özetlenebilir:

YÖK'ün ulusal tez tarama sitesinde "metafor" anahtar kelimesi kullanılarak eğitim öğretim konulu tezler arasında yapılan araştırmada 10 doktora, 32 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 42 teze rastlanmıştır.

Ülkemizde eğitim öğretim konulu metaforlarla ilgili ilk çalışma 1999 yılında Balcı tarafından yapılmıştır. Çalışmasında Balcı, öğrenci, öğretmen ve velilerin okullarını nasıl kavramsallaştırdıklarını anlamak amacıyla okul metaforunu kullanmıştır. Araştırmasının sonucunda, birinci kademe öğrencilerinin ikinci kademe öğrencilerine göre daha olumlu algıya sahip oldukları; öğretmenlerle ilgili genelde olumlu bir algının olduğu; öğretmenlerin temel rollerinin bakım, bilgi transferi, insanları aydınlatma, genç nesli şekillendirme olarak algılandığı; öğretmenlerin mesleklerine ve kendilerine yabancılaşma eğiliminde oldukları; okul yöneticilerinin otoriter, kaba, zarar verici, duyarsız olarak velilerin ise duyarsız ve sorumsuz olarak algılandığı sonucuna varılmıştır.

Girmen (2007), betimsel nitelikteki çalışması sonucunda öğrencilere konuşma fırsatı verildiğinde metafor oluşumlarının daha çok arttığı, yazma becerisi gelişmiş olan öğrencilerin daha çok metafor ürettiği ve öğrencilerin okula alışma durumlarının metafor üretimini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Çalışma 28 beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir.

Aydoğdu (2008), ilköğretim öğrenci ve öğretmenlerinin, okul yaşamına ilişkin sahip oldukları algılar ile ideal okul yaşamına ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla araştırdığı çalışmasında, öğrenci ve öğretmenlerden okul, öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi, ideal okul, ideal öğretmen, ideal öğrenci ve ideal okul yöneticisi kavramları ile ilgili metafor üretmelerini istemiştir. Araştırma sonucunda, okulların temel

işlevlerinin bilgi vermek, korumak ve güven vermek, yeni nesli yetiştirmek ve onları şekillendirmek; öğretmenlerin temel rollerinin bilgi aktarmak, korumak ve güven vermek, yeni nesli yetiştirmek ve şekillendirmek; öğrencilerin rollerinin büyümek/ yetişmek, bilgi almak, otoriteye uymak, düzenli ve disiplinli bir şekilde çalışmak, öğretmenin istediği şekle girmek; okul yöneticilerinin ise kaba, zararlı, aşırı otoriter olarak algılandığı ideal okul yöneticisinin ise temel rollerinin korumak ve güven vermek, otoriter olmak, bilgi aktarmak olduğu sonucuna varılmıştır.

Saban (2009), öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları incelediği çalışmada katılımcılar “öğrenci gibidir; çünkü” ibaresini doldurmuş ve araştırma sonucunda öğrenci kavramına ilişkin 156 adet geçerli metafor elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre bu metaforlar 11 farklı kavramsal kategori altında toplanmış ve kavramsal kategoriler öğretmen adaylarının program türü, cinsiyeti ve sınıf düzeyi bakımından önemli derecede farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda araştırma sonucunda metaforların öğretmen adaylarının belli eğitimsel olgulara ilişkin sahip oldukları kişisel algılarını anlamada güçlü bir araştırma aracı olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2010), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde tarih konuları üzerinde oluşturdukları metaforları söylem analizi tekniği ile incelediği çalışması sonucunda metaforların öğrencilerin geçmiş yaşantıları ve sosyo kültürel ortamları ile paralellik gösterdiği, elde edilen on farklı kodlamada öğrencilerin tarihi kendi yaşantısıyla detaylandığı görülmüştür.

Yurt dışında yapılan çalışmalardan bazıları şöyledir:

Seung, Park ve Narayan (2011), okul öncesi öğretmenlerinin fen öğrenme ve öğretimindeki fen öğretmenlerinin rolleri hakkındaki inançlarını ve bu inançların ilköğretim fen dersi yöntem kursu ile birlikte nasıl bir değişiklik gösterdiğini araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin yazdıkları metaforları analiz etmiş ve verilerin analizinde sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi kullanılmıştır. 106 katılımcı ile yapılan çalışmada öğretmenlerin kurs öncesinde daha fazla geleneksel inançlara sahipken, kurs sonrasında geleneksel olan bakış açılarına daha yapılandırıcı bir bakış açısı eklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bauer (2012), öğrenci ve öğretmenlerin teknoloji ile ilgili nasıl bir kavramsallaştırma yaptıklarını ve bu kavramsallaştırmanın öğrenme ve öğretme işlemlerini ne doğrultuda etkilediğini metafor analizi ile incelediği çalışmada öğrencilerin teknolojinin bağımlılık yaptığını ancak yaşamın gerekli bir parçası

olduğuna inandıkları, kolej okumalarının ise oldukça sıkıcı ve yorucu olduğunu dūşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin teknoloji ile ilgili kavramsallaştırmaları öğrencilerinkinden çok daha farklı çıkmıştır. Bu durum teknolojinin uygulanması ve doğru akademik uygulamalar arasında kopukluğa sebebiyet vermektedir. Ayrıca öğrencilerin teknolojiyi çok farklı iletişimsel nedenlerle kullandıkları, bu anlamda, iletişim kuramları ile okuma yazma uygulamaları arasında daha fazla bağlantı kurulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Pourali (2011), İranlı yüksek lisans programı öğrencilerinin öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili ideal ve mevcut durum hakkında geliştirdikleri metaforları analiz etmeyi amaçladığı çalışmasında yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin durumsal öğrenme kavramlarına dayalı öğrenme ve öğretme paradigmalarına temel oluşturmak isteğiyle öğrenme ve öğretme ile ilgili farklı kavramlara sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Sillman (1998), aday ilkokul öğretmenlerinin bilimin öğrenilmesi ve öğretilmesi ile ilgili üstbilişsel farkındalıklarının gelişimini metaforlar aracılığıyla analiz ettiği çalışmasında şu sorulara yanıt aramıştır: 1) ilkokul öğretmen adaylarının bilimin öğrenilmesi ve öğretilmesi ile ilgili inançları metaforlar ile yansıtıldığı oranda alan deneyimine bağlı olarak nasıl farklılaşmaktadır? A) bilimsel bir eğitim programında uygulamalı deneyimin rolünü nasıl algılamaktadırlar? B) ezberci öğrenme ile anlamlı öğrenme arasındaki farkı nasıl algılamaktadırlar? C) öğrencilerin öğrenmeleri ile kendi öğretilmeleri arasında nasıl bir bağlantı olduğunu düşünmektedirler? 2) metaforlarda yansıtıldığı oranda ilkokul öğretmen adaylarının bilim öğretimi ile ilgili öğrenmelerinin üstbilişsel farkındalıkları yılların verdiği deneyime göre nasıl değişmektedir? A) öğrenme ve öğretme ile ilgili inançlar metaforlar yoluyla nasıl yansıtılır? B) Metafor yoluyla yansıtma nasıl farklılaşmaktadır? C) metaforlar yoluyla yansıtma alternatif inançları nasıl etkilemektedir? Dört öğretmen adayının katıldığı araştırmanın verileri grounded teori oluşturmak amacıyla tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin öğretmenlik eğitim programı kapsamında öğrenme ve öğretme stratejilerini düşünmeden önce örtülü inançlarını açığa çıkarmalarına gerek duyuluyorsa bunu yapmaları için dönüt almaya ihtiyaçlarının olduğu, öğretmenlerin örtülü inançlarının açığa çıkarılmasının onların eğitim kariyerleri açısından son derece önemli olduğu, bu anlamda metaforların öğrenme ve öğretmeyi birbirine bağlayan bir yansıtma aracı olarak kullanılabilereği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu araştırmalar ve alanyazındaki pek çok araştırma göstermektedir ki metaforlar bireylerin bir konu ile ilgili inançlarını, tutumlarını, düşüncelerini anlayabilmek amacıyla sıklıkla başvurulan araçlardır.

2.2.3. Metaforik algıyı etkileyen etmenler

Metaforlar kişinin kendisi, çevresi, toplum ve kültürden bağımsız değildir. Hangi metaforlara sahip olduğumuz ve onları nasıl anlamlandırdığımız bedenlerimizin, fiziki çevreyle etkileşimimizin ve sosyal ve kültürel pratiklerimizin doğasına bağlıdır (Lakoff ve Johnson, 2010).

Metaforik algı ile ilgili yapılan çalışmalarda metaforik algının bazı faktörler tarafından etkilendiği sonucuna varılmaktadır. Sarı ve Sadık'a (2011) göre öğrencilerin metaforik algıları en çok aile, basın yayın organındaki haberler ve arkadaş çevresinden etkilenmektedir.

Cerit'e (2008) göre, ğrenci, ğretmen ve yöneticilerin müdür kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar arasında cinsiyet, eğitim durumu ve kıdeme göre bir farklılık bulunmazken göreve göre anlamlı bir farklılık vardır.

Saban'a (2008) göre, bilgi kavramına ilişkin metaforlar, katılımcı türü (ğrenci/ğretmen), cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Saban (2009) ğretmen adaylarının ğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algıyı incelediği çalışmasında metaforik algının program türü, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmektedir.

2.3. ğrenme Stili

ğrenme stili kavramı ilk defa Rita Dunn tarafından 1960 yılında ortaya atılmıştır. Bu yıldan itibaren üzerinde çeşitli araştırmalar yapılan öğrenme stili bir kavram olarak faklı boyutları dikkate alınarak araştırmacılar tarafından tanımlanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde bilişsel stil, öğrenme stili, düşünme stili kavramlarının birbirleriyle yakın ilişkili olduğu, özellikle de bilişsel stil ile öğrenme stili kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. ğrenme stilleri; genel olarak kişilik tipleri, bilişsel stiller, düşünme stilleri ve karar verme stilleri kavramlarının toplamıdır (Doğan ve ermik, 2012).

Grasha'ya (2002) göre öğrencinin bilgiyi alma sürecindeki becerisi ve öğrenme deneyimlerinin bir araya getirilmesine öğrenme stili denir. ğrenme stili, öğrencilerin bilgiyi alma ve işleme yollarındaki karakteristik gler ve tercihler (Felder, 1996);

yakın çevremizdeki bilgileri almamızda bize rehberlik eden içsel süreçler bütünüdür (Ursin, 1995).

Kolb'a (1984) göre öğrenme stili, bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği kişisel yöntemdir. Bireylerin nasıl öğrendiklerini öğrenme stilleri etkiler ancak bu durum sadece eğitim amaçlı değerlendirilmemeli, daha geniş kapsamda karar verme ve problem çözme becerileri gibi günlük yaşamda yer alan olayların bir parçası olarak da değerlendirilmelidir.

Dunn ve Dunn (1992) öğrenme stilini her birey için farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi ya da beceri üzerinde odaklanması ile başlayan, bilgiyi alma, zihinde işleme ve kendi zihnine yerleştirmede kullandığı bir yol olarak tanımlamaktadır.

Keefe (1979) ise öğrenme stilini, bireylerin öğrenme ortamlarında nasıl algıladığı, karşılıklı nasıl etkileşime girdiği ve tepkide bulunduğu ile ilgili bir dereceye kadar değişmeyen bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özellikleri olarak tanımlamaktadır.

Öğrenme stili; bir bireyin öğrenme çevresini psikolojik olarak nasıl algıladığını, çevresi ile nasıl bir etkileşimde bulunduğunu ve nasıl tepki verdiğini belirleyen faktörler kümesidir (Şimşek, 2001). Bir bireyin öğrenme stili belirli bir bilişsel stilin sonucu olarak gelişir ve bireysel farklılıklar ve niyetlere göre değişir (Ramsden, 1985, akt. Jepsen, Varhegyi ve Teo, 2015).

Bu tanımların yanı sıra alanyazında öğrenme stili ile ilgili pek çok farklı tanımla ve sınıflamayla karşılaşmaktadır. Her bir tanım öğrenme stiline ait farklı bir boyutu işlemektedir. Öğrenme stillerini bu anlamda değerlendirerek yapılmış bir sınıflamanın boyutları şu şekildedir (Erden ve Altun, 2006):

- Bilgiyi algılama ve işleme tercihinine göre öğrenme stilleri
- Bilgiyi alma tercihinine göre öğrenme stilleri
- Doğuştan gelen kişilik özelliklerine göre öğrenme stilleri
- Öğrencilerin yeteneklerine göre öğrenme stilleri
- Öğrencilerin tercih ettikleri çalışma koşullarına göre öğrenme stilleri.

Bilgiyi algılama ve işleme tercihinine göre öğrenme stilleri: Duyu organları tarafından alınan bilgilerin algılanması ve belleğe kodlanması sırasında bireysel tercihler söz konusudur. Bilgilerin algılanması bütünsel ya da analitik olabilir. Bütünsel algılayanlar, ortamdaki bütün uyaranlar arasındaki ilişkiyi görürken, analitik algılayanlar daha fazla detaylarla ilgilenir ve sıralı algılar. Bilgilerin kodlanmasında ise derin ve yüzeysel öğrenme olmak üzere iki temel yaklaşım vardır. Derin öğrenenler,

bilgileri ön bilgileriyle ve birbirleriyle ilişkilendirerek kodlarlarken yüzeysel öğrenenler basit tekrar stratejisi kullanarak bilgiyi olduğu gibi kodlamayı tercih ederler. Bu tür tercihler genellikle öğrenenin bilişsel stilleri olarak adlandırılmaktadır (Erden ve Altun, 2006).

Bilgiyi Alma Tercihine Göre Öğrenme Stilleri: Öğrenen, öğrenme ortamında bilgiye ulaşmak için beş duyu organının kullanabilir. Okul öğrenmelerinde öğrencilerin genellikle bilgi edinme tercihleri görsel, işitsel ve kinestetik olarak belirlenmiştir. Bu sınıflamaya göre, öğrenme sürecinde görseller görme, işitseller duyma organlarını daha rahat kullanırlarken kinestetikler ise dokunma duyuları ve hareket ederek öğrenme eğilimindedir. Öğrenciler bu üç tarzın birini kullanabildikleri gibi üçünü birlikte de kullanabilir (Erden ve Altun, 2006).

Doğuştan Gelen Kişilik Özelliklerin Göre Öğrenme Stilleri: İnsanları birbirinden ayıran en önemli özelliklerden biri kişilik özelliklerdir. Bu özellikler değişime karşı dirençlidir ve genellikle öğretmenler, öğrencilerin bu özellikleri ile yüz yüze gelir (Erden ve Altun, 2006).

Öğrencilerin Yeteneklerine Göre Öğrenme Stilleri: Her bireyin doğuştan getirdiği belli alanlara ilişkin yetenekleri vardır. Matematiksel ve mantıksal akıl yürütme, müzik, mekanik akıl yürütme, uzaysal, beden koordinasyonu, içe dönük etkileşim, sözcüklerle ve dili kullanarak akıl yürütme, diğerleriyle etkileşim, hayvanlarla etkileşim, doğa ile etkileşim, mizah ve günlük hayatı zenginleştirme olmak üzere on iki tane yetenek alanı belirlenmiştir (Erden ve Altun, 2006).

Öğrencilerin Tercih Ettikleri Çalışma Koşullarına Göre Öğrenme Stilleri: Öğrencilerin öğrenme ve çalışma sırasındaki fiziksel (ses, ışık, sıcaklık, odanın tasarımı) duygusal ve sosyal ortam tercih ve beklentileri bu boyutta ele alınmaktadır.

Cury'nin (1987) yaptığı sınıflamada ise öğrenme stili boyutları soğan modeli ile açıklanmıştır. Bu model merkezden dışa doğru dört boyut şeklindedir:

1) **Kişilik:** Diğer boyutlar arasında merkezi bir yere sahip olan ve görel olarak istikrarlı unsurlardan oluşan, bilgiyi kazanmada ve bütünleştirmede tercih edilen yaklaşımlar üzerinde temel kişilik özelliklerinin değerlendirildiği boyuttur.

2) **Bilgi İşleme:** Bilgiyi özümsemde bireyin tercih ettiği zihinsel yaklaşımları belirleyen boyuttur.

3) **Sosyal Etkileşim:** Öğrencilerin sınıf içinde nasıl etkileşimde bulunduğu üzerinde odaklanan boyuttur.

4) **Öğretimsel Tercih:** Öğrencinin öğrenme için tercih ettiği çevresel koşullar ile

ilgili olan boyuttur. Kendi içinde fiziksel ve çevresel boyut olarak ikiye ayrılmaktadır.

2.3.1. Jung öğrenme tipi kuramı

Kişiliğe yönelik ilk kapsamlı çalışmalar Sigmund Freud'un psikanaliz kuramına dayanmaktadır (Loevinger, 1987). Freud'un çalışmaları pek çok kuramcuyu etkilemiş, psikanaliz kuramına getirilen eleştiriler yeni yaklaşımların doğmasına sebep olmuştur.

Alfred Adler kişiliğe ilişkin çalışmalarını sosyal içerik bağlamında geliştirmiş, Karen Horney, zihinsel çalışmalarını temel insan gereksinimleri ve davranışın sosyal belirleyicileri üzerinde yoğunlaştırırken, Eric Erikson, bir kişinin doğumdan ölüme kadar geçen sürede yaşamış olduğu gelişimsel özellikleri incelemeye odaklanmıştır (Wyspianski, 1999 akt. Akdeniz, 2013).

İsveçli bir psikiyatrist olan Carl Jung da Adler, Horney ve Ericson gibi Freud'dan etkilenmiş ancak zamanla yeni bir bakış açısı geliştirerek kendi kuramını oluşturmuştur. "Psikolojik Tipler" üzerine yaptığı çalışmasında genel olarak insanları içedönük ve dışadönük tipler olarak ikiye ayırmıştır. Bu sınıflamanın devamında ise temel kişilik ve duyuşsal özellikleri birbiriyle ikili oluşturan dört boyuta ayırmıştır (Vezendaroğlu ve Özgür, 2005). Bu boyutlar, dikkati odaklama boyutu (dışadönük ve içedönük tipler), bilgi edinme boyutu (duyum ve sezgi tipleri), karar verme boyutu (düşünen ve hissedilen tipler) ile dış dünyayı ele alma boyutudur (yargılayan ve algılayan tipler). Bu boyutlarda bulunan tiplerden biri diğerine zıt yönde eğilim göstermektedir (Capparo & Capparo, 2002).

1. Dikkati Odaklama Boyutu

Jung'un kişilik tipi tanımlamasında yer alan ilk boyut dikkati odaklama boyutudur. Bu boyut, bireylerin dikkatlerini odaklarken tercih ettikleri yola göre içedönüklük ya da dışadönüklük olarak adlandırılır. Bir öğrenenin, dış dünyadaki insanlara ve şeylere doğrudan dikkat etmeyi mi iç dünyadaki fikirlere ve kavramlara yönelmeyi mi tercih ettiğini ifade etmektedir. Bu tercih insanların aldıkları enerjinin kaynağını gösterir (Yetim, 2010).

Dışadönük- İçedönük Tipler

Dışadönük öğrenciler konuları deneme ile öğrenir. Çevrelerindeki bireylere odaklanır. İçedönükler ise konuları kendi iç dünyaları çerçevesinde düşünür (Yetim, 2010; Oral ve Avanoğlu, 2011). Dışadönüklük, bireylerin kendilerine enerji veren ve onları motive eden kaynakları kendileri dışında aramasına neden olurken içedönüklük,

bireylerin yoğun ilişkileri, etkileşimleri ve olayları terchi etmesine sebep olur (Saban, 2005).

2. Bilgi Edinme Boyutu

Kişilik tipi tanımlamasında ikinci boyut bilgi edinme boyutudur. Bu boyut bireylerin bilgi edinme sürecinde tercih ettikleri yola göre duysal ya da sezgisel olarak adlandırılır. Bir öğrenenin çevresinde olan biteni doğrudan doğruya gözlemleyerek algılamayı mı yoksa izlenimler ve hayal etme yoluyla olasılıkları algılamayı mı tercih ettiğini ifade eder (Yetim, 2010). Bu bir anlamda somut ya da soyut düşünme anlamına gelmektedir.

Duyusal- Sezgisel Tipler

Duyusallar pratik uygulamalar yapar, ayrıntı, yöntemler ve işlemlere odaklanmayı sever. Sezgiseller ise hayal gücü gelişmiş, yaratıcı, kavram eğilimlidir. Anlamlara ve olasılıklara odaklanır (Yetim, 2010; Oral ve Avanoğlu, 2011). Sezgisel kişilik tipinin duysal kişilik tipine göre oranı bireylerin eğitim düzeylerine göre büyük ölçüde değişmektedir. Meslek liselerinde çok düşük olan sezgisel tipi oranı, genel liselerde iki katına çıkmakta, üniversiteye geldiğinde ise bu oran çok daha yüksek yüzdelere ulaşmaktadır. Duyusal kişilik tipindeki bireylerin eğitim alma isteği ise sezgisel kişilik tipindeki bireylere oranla daha yoğundur (Myers ve Myers, 1997).

Bireylerin duyuları yoluyla (görme, işitme, koklama, tat alma ve dokunma) edindiği tecrübeleri algılama fonksiyonu olan duysallık, bireylerin uygulamalı olarak yakın çevrelerinde olan biteni detaylarına yoğunlaşarak dikkat göstermesine sebep olur. Bireylerin hipotezler oluşturarak, aynı zamanda belli ilişki kalıpları üreterek hayatını anlamlı hale getirmesinde kullandığı algılama fonksiyonu olan sezgisellik ise, bireylerin olaylarla ilgili tüm detayları gözden geçirerek, bu olaylar arasındaki ilişkileri farklı bir bakış açısıyla görmeye çalışmasına sebep olur (Saban, 2005).

3. Karar Verme Boyutu

Kişilik tipi tanımlamasında üçüncü boyut karar verme boyutudur. Bu boyut bireylerin karar verme sürecinde tercih ettikleri yola göre düşünen ya da hisseden olarak adlandırılır. Öğrenenlerin mantık yoluyla mı yoksa insani değerleri ve dürüstlüğü kullanarak mı karar vermeyi tercih ettiklerini göstermektedir (Yetim, 2010).

Düşünen- Hisseden Tipler

Düşünen tipler şüphecidir, mantıksal ve kurallara göre kararları yeğler. Hisseden tipler ise değerlere önem verir, kişisel ve insancıl düşüncelere dayalı karar verme eğilimindedir (Yetim, 2010; Oral ve Avanoğlu, 2011).

Düşünmek, “objektif ve analitik yollarla çeşitli olayları veya durumları değerlendirmeye ve buna bağlı olarak rasyonel kararlar almaya değer veren bir yargılama fonksiyonudur”. Bu fonksiyon, bireylerin “mantıklı, gerçekçi, dürüst ve adaletli olmasına, gerektiğinde eleştirel düşünebilmesine ve bir karara varabilmesi için de belli bir süre için arkaya yaslanmasına ve soğukkanlı davranmasına” sebep olur. Hissetmek ise, bireylerin “subjektif analize ve empatik anlayışa dayalı olarak karar vermek ve değerlendirme yapmak için kullandıkları bir fonksiyondur”. Hisseden tipler davranışlarını yönlendirmede ve başkalarının davranışlarını değerlendirmede kullandığı kişisel anlayışını, kendi yakın çevresinde uyumlu kişisel ilişkiler geliştirirken kullanır (Saban, 2005).

4. Dış Dünyayı Ele Alma Boyutu

Kişilik tipi tanımlamasında dördüncü boyut dış dünyayı ele alma boyutudur. Bu boyut bireylerin dış dünyayı ele alırken tercih ettikleri yola göre yargılayan ya da algılayan olarak adlandırılır. Öğrenenlerin dünyaya nasıl baktıklarını, diğer bir deyişle, dünyayı yapılandırılmış ve planlı bir çevre olarak mı yoksa kendiliğinden meydana gelmiş doğal bir çevre olarak mı ele aldıklarını ifade etmektedir (Yetim, 2010).

Yargılayan- Algılayan Tipler

Yargılayan tipler bir gündeme göre davranma eğilimindedir. Konuyla ilgili olmayan bilgileri bile araştırma peşindedir. Algılayan tipler ise değişen durumlara kolaylıkla uyum sağlar. Bir konu hakkında daha fazla veriye ihtiyaç duyar (Yetim, 2010; Oral ve Avanoğlu, 2011).

“Bir bireyin hayatla mücadelesinde düzen oluşturmak için kararlılıkla davranma tercihi” anlamına gelen yargısallık, bireylerin bütün dikkat ilgi ve enerjisini olayları kontrol etmek için harcamasına sebep olur. Algısallık ise, kişilerin öğrenme merakı ya da olayları anlamak istemesinden dolayı etrafında olup biten olayları anlama çabasıdır. Belli bir konuda karar vermeyi erteleyebilirler. Bunun sebebi, sahip oldukları bilgi hakkında tüm detayları keşfetmek istemeleridir. Üründen ziyade süreç ilgilerini çeker (Saban, 2005).

Jung'un (1971) Psikolojik Tipler kuramından yola çıkan Isabella Myers ve Katherine Briggs kuramın pratik bir uygulamasını oluşturmak için Myers Briggs Tip Belirleyicisi Type Indicator- MBTI) ölçeğini geliştirmişlerdir.

2.3.2. Myers ve Briggs Tip Belirleyicisi ve MBTI Profilleri

Myers ve Briggs, Jung'un sekiz kişilik tipini çarpazlayarak 16 kişilik profili geliştirmişlerdir. Bu kişilik profilleri ve açıklımları aşağıda verilmiştir:

Dışadönük – Duyusal – Düşünen – Yargılayan (ESTJ): Yaparık ve yaşayarak öğrenmeyi severler. Teorik kavramlardan, tartışma ve çalışmalardan hoşlanmazlar (Saban, 2005).

İçedönük – Sezgisel – Hisseden – Algılayan (INFP): Esnek okul programlarını tercih ederler. Her türlü eleştiriye karşı aşırı duyarlı ve hassastırlar. Bağımsız bir kişilikleri vardır. Kendi yaratıcı fikirlerini uygulamaya koymak isterler (Saban, 2005).

Dışadönük – Duyusal – Hisseden – Algılayan (ESFP): Hayattan zevk almak isterler. Grup projelerine aktif katılarak öğrenirler. Arkadaşça ve sosyal öğrenme ortamlarını tercih ederler. Teoriden ziyade pratik konulara yer verilmesini isterler (Saban, 2005).

İçedönük – Sezgisel – Düşünen – Yargılayan (INTJ): Neyi, nasıl öğrenmek istedikleri konusunda serbest bırakıldıklarında en iyi öğrenirler. Ezbere öğrenmeyi sevmezler. Mükemmellekle ilgili kendi standartları vardır. Bir şeyi yaptııkça o şey hakkında bilgi sahibi olurlar (Saban, 2005).

Dışadönük – Duyusal – Hisseden – Yargılayan (ESFJ): Planlı ve sorumluluk sahibidirler. Kendilerinden ne beklenildiğini bildikleri ortamlarda daha iyi öğrenirler. Etkinliklerde gönüllü katılımcıdırlar (Saban, 2005).

İçedönük – Sezgisel – Düşünen – Algılayan (INTP): Yüksek derecede analitik ve eleştirel bir yapıya sahiptirler. Kendi kurallarına göre öğrenmek isterler. En keşifçi öğrenciler denilebilir (Saban, 2005).

Dışadönük – Sezgisel – Hisseden – Algılayan (ENFP): Keşfetmeyi çok severler. Yeni bir fikir üretmeye, araştırma ve keşfetmeye dayalı projelere enerji harcarlar. Güçlü bir aidiyet duygusu taşırlar (Saban, 2005).

İçedönük – Duyusal – Düşünen – Yargılayan (ISTJ): Belirsizliklere ve hatalara karşı tahammülleri yoktur. Kendilerine tamamen faydalı olduğuna inandıkları konuları öğrenmeyi severler. Kararlıdırlar. Eleştirmeye hazır bir tutum sergilerler (Saban, 2005).

Dışadönük – Duyusal – Düşünen – Algılayan (ESTP): Yaparık yaşayarak ve ilk elden öğrenmeye olanak tanıyan, gerçekçi, pratik konuları kendi ilgileri ile

ilişkilendirebilecekleri ortamları isterler. Hayalci enerjileri harekete geçirilmezse sınıf ortamında davranış bozuklukları sergileyebilirler (Saban, 2005).

İçedönük – Sezgisel – Hisseden – Yargılayan (INFJ): Akademik olarak başarılıdırlar. Okumayı ve yazmayı çok severler. Kişisel ilgiden hoşlanırlar. Sınıftaki diğer öğrencilere model olurlar (Saban, 2005).

Dışadönük – Sezgisel – Hisseden – Yargılayan (ENFJ): Eleştiriden hoşlanmazlar. Kendileri ve diğerleri için övgüye ihtiyaç duyarlar. Öğrenmeyi ve başarmayı severler. Genellikle yönetimle ilgili işlere talip olurlar (Saban, 2005).

İçedönük – Duyusal – Düşünen – Algılayan (ISTP): Zaman, enerji, konuşma gibi unsurların boşa harcanmasını sevmezler. En iyi birebir ve ilk elden yaptıkları gözlemlerle öğrenirler. Genellikle okulsuz ve öğretmensiz öğrenirler (Saban, 2005).

Dışadönük – Sezgisel – Düşünen – Yargılayan (ENTJ): Başkaları ile birlikte olmayı seven, rekabetçi, planlı ve azimlidirler. Rutin tekrarlardan çabuk sıkılır, entelektüel tartışmalardan hoşlanırlar (Saban, 2005).

İçedönük – Duyusal – Hisseden – Algılayan (ISFP): Uyum içinde olmayı önemseyen, her türlü anlaşmazlıktan ve münakaşadan kaçınan tiplerdir. Öğrenmek için sürekli destek ve cesarete ihtiyaç duyarlar. Kendi becerilerini ve niteliklerini yeterli bulmazlar (Saban, 2005).

Dışadönük – Sezgisel – Düşünen – Algılayan (ENTP): Yarışmacıdırlar. Bilgiyi almayı ve yaymayı severler. Eleştirel bir kişilikleri vardır. Yetersiz görünmeyi sevmezler (Saban, 2005).

İçedönük – Duyusal – Hisseden – Yargılayan (ISFJ): Tüm enerjilerini başkalarının hayatlarını etkileyen projelere harcarlar. Gözlem yapmayı ve taklit etmeyi severler. İnsanlığın ve toplumun iyiliğini istediklerinden enerjilerini bu amaçlarına harcarlar. Sınıflarda kuralların olması gerektiğine inanırlar, düzenli sınıf ortamında çalışmayı severler (Saban, 2005).

2.4. Kültür Kavramı

Sınırları oldukça geniş bir kavram olan kültürün alanyazında çok çeşitli tanımlarına rastlanmaktadır. Kültür ile ilgili yapılmış çalışmalarda kültürün değişik yönlerine vurgu yapılmış ve farklı anlamlar yüklenmiştir.

Kültür, Grekçe “colere” (ekip biçmek) fiilinden türetilmiş bir kavramdır (Özbudun, 2005). Kültür kavramı üzerinde eğitimciler, sosyal bilimciler, filozoflar, antropologlar; toplumsal miras ya da gelenekler, birliği, yaşama biçimi, bireysel

psikoloji, düşünüş, simge, idealler, değerler, davranışlar gibi açılardan tanımlamaya çalışmışlardır. Başlangıçta herhangi bir şeyin kültürü şeklinde yapılan tanımlar yerini 18. Yüzyılın ilk yarısından itibaren tek başına kültürü ele alan tanımlara bırakmışlardır. Bu tanımlarda kültür öncelikle düşüncenin genel durumu daha sonra toplum içinde entelektüel yapının gelişmesi olarak görülmüş, devamında sanatın genel yapısı ve yüzyılın sonlarına doğru fikri ve ruhi yaşam şekli olarak ifade edilmiştir (Güçlü, 2014). Tezcan (1987) kültürü en geniş anlamıyla toplumun tüm yaşam biçimi olarak ele almıştır. Bir diğer tanımda ise kültür, bireylerin ait oldukları toplumsal grup ve yapı içinde şekillenen özgün yaşama biçim ve alışkanlıklarının bireysel ve toplumsal algı yoluyla ortaya koyduğu imgesel, düşünsel ve toplumsal bir süreç olarak ifade edilmektedir (Doğan, 2011). Kültür ve uygarlık kelimelerini aynı anlamda gören Tyler'a göre kültür, toplumun bir üyesi olarak insanın elde ettiği bilgi, inanç, sanat, moral, hukuk, alışkı ve diğer yetenek ve alışkanlıkları içeren karmaşık bir yapıdır (Fichter, 1990).

Ülkemizde Ziya Gökalp (1987), kültürü halkın gelenekleri, alışkanlıkları, töreleri, sözlü ya da yazılı edebiyatı, dili müziği, dini, ahlaki, estetiği ve ekonomisiyle ilgili ürünler olarak ifade etmiştir. Kültür, insan davranışının öğrenilen yönüdür. Özel bir kültürden söz ettiğimizde, o toplumdaki insanların duygu, düşünce ve hareketlerinden oluşan yaşam biçimleri ve kalıplardır. Bunlar maddi olabileceği gibi (konutlar, kıyafetler, araç gereçler) manevi unsurları (din, hukuk, sanat, dil, gelenekler vb.) da kapsamaktadır. Kültür, insanın meydana getirdiği bir şey ve insani yaşamın şartıdır, ancak kültürde insanı etkiler (Tezcan, 1987). Fichter (1990) kültürü, “toplumdaki kişilerin ortaklaşa paylaştığı toplam kurumların bileşkesi” olarak tanımlamıştır (s. 123). Buradaki bileşke sözcüğü ağ veya matriks anlamını ifade etmektedir. İçinde birbiriyle ilgili ve koordine edilmiş kurumlar bir sistem olarak işlevde bulunur. Kişiler işte bu kültürel sistemi paylaşırlar. Ancak bütün birey ve gruplar aynı biçimde ve eşit bir paylaşma içinde bulunmazlar. Bazı kurumlar diğerlerinden daha fazla katılım gerektirir. Kültür, kişilerin sahip olduğu yetenek ve alışkanlıkları kapsar ve en küçük ve temel oluşturucusu yürürlükteki sosyal davranış örüntüsüdür. Bu örüntüler içlerinde çeşitli sosyal rol ve etkileşim formlarını, insan ilişkilerini veya sosyal süreçleri barındırırlar. Bunlar her toplumda vardır ve temel veya yardımcı, sayısız kurumun oluşturucularıdır. Kültürün en geniş parçası kurum, en küçük parçası da davranış örüntüsüdür (Fichter, 1990).

Kültürün farklı tanımlarından çıkarılan ve üzerinde durulması gereken ortak

nokta, kültürün insanlarca üretilmiş bir kavram olduğu, önceki kuşaklarca geliştirildiği, kültürün unsurlarının paylaşılması ve aktarılmasının bir ihtiyaç olduğudur (Başaran, 2000). Kültür kalıplarının kuşaktan kuşağa aktarılması, genellikle eğitimin bir işlevi olarak görülmektedir (Tezcan, 1987).

Kültürün soyuttan somuta doğru çeşitli düzeyleri vardır. Bunlar, temel varsayımlar, değerler, normlar, gelenekler, semboller, törenler vb. birçok unsuru kapsamaktadır. Kültürle ilgili yapılan tanımlar ve açıklamalar doğrultusunda kültürün özelliklerini aşağıdaki ana başlıklar altında toplayabiliriz:

- Kültür öğrenilir ve paylaşılır.
- Kültür uyum sağlayıcı bir mekanizmadır.
- Kültür tarihseldir ve süreklidir.
- Kültür toplumsaldır.
- Kültür ihtiyaçları karşılayıcı ve doyum sağlayıcıdır.
- Kültür dinamiktir ve zamanla değişebilir.
- Kültür bütünleştiricidir
- Kültür büyük ölçüde semboller sistemidir.
- Kültür bir soyutlamadır (Güçlü, 2014).

2.4.1. Örgüt kültürü

Toplumlar kültürel yapılarıyla birbirinden ayrılır. Her toplum kendi kültürünü, değerlerini ve geleneklerini oluşturur. Örgütler de insanlar tarafından oluşturulan yapılardır ve toplumda yaşamını sürdürmeye çalışan sosyal sistemlerdir. Her toplumun nasıl kendine ait nasıl bir kültürü varsa, o toplumda yer alan örgütlerin de kendine özgü bir kültürleri vardır ve üyelerinin davranışına önemli etkide bulunur (Çelik, 2000). Örgüt kültürü, örgütün içinde bulunduğu toplumdan izler taşır. Bir örgütü oluşturmak için bir araya gelen insanlar, geldikleri grubun kültürel özelliklerini örgüte taşır. Bu yüzden örgüt içinde farklı alt kültürler oluşur. Her örgütte ortak bir kültür oluşturulması için örgüte yeni katılan üyelerin yeniden sosyalleşmesi gerekir. (Şişman, 2007).

Örgütsel kültür kavramı, örgütün sembolik temellerini anlamamıza yardım eder ve örgüt üyelerinin paylaştığı duygular, normlar, etkileşimler, etkinlikler, beklentiler, varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerlerden oluşmaktadır. Örgüt kültürü, bir örgütün temel değerleri ve inançları ile bunları çalışanlara ileten sembol, tören ve mitolojilerin tümüdür şeklinde tanımlanmaktadır (Çelik, 2000). Kültürün unsurlarını gizli sayıltılar, değerler ve normlar oluşturur. Gizli sayıltı, değer ve normlara göre daha soyut, ancak

daha derin kültürel unsurları içermektedir. Normlar, değerler ve gizli sayılıtlara göre daha yüzeysel olmakla birlikte daha somutturlar (Hoy ve Miskel, 1991, akt. Çelik, 2000). Bu konuda farklı gruplandırmalar söz konusudur. Örneğin, Dikeçligil (1994), kültürel unsurları üç grup altında toplamıştır. (1) Düşünsel unsurlar (inançlar, değerler, varsayımlar vb.), (2) Eylemsel unsurlar (normlar, törenler, tavırlar vb.) ve (3) Somut unsurlar (semboller, teknolojiler, kahramanlar vb.). Yaklaşım ve çalışma alanına göre örgütü oluşturan unsurlar farklılık göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde örgütsel kültürün şu boyutlardan oluştuğu görülür:

- Örgütün tarihi
- Örgütün değerleri ve inançları
- Örgütü açıklayan hikâye ve mitler
- Örgütün kültürel normları
- Gelenekler, törenler ve adetler
- Örgütün kadın ve erkek kahramanları (Owens ve Steinhoff, 1989).

Örgütler, kültür üreten kurumlardır. Her örgüt kendi kültürünü oluşturmak, yaşatmak ve gerektiğinde değiştirmek zorundadır. Örgütsel mirasın aktarılması, kültürün aktarılmasıyla gerçekleşir. Örgütün felsefesi, değerleri, normları, gelenekleri ve misyonu örgütsel kültürün paylaşılmasıyla aktarılabilir. Örgüt kültürü planlanabilir, eşgüdümlenebilir, denetlenebilir ve değiştirilebilir bir özellik taşımaktadır. Örgüt kültürü çoğu zaman ekonomik ve sosyal amaçlar doğrultusunda gelişir. Örgüt kültürünün bilinçli olarak oluşturulması, korunması, tanıtılması ve değiştirilmesi ancak örgüt kültürü ile okul kültürü ve yönetimi arasındaki yakın ilişki sonucunda gerçekleşebilir (Çelik, 2000).

2.4.2. Okul kültürü

Bu başlık altında okul kültürünün tanımı, temel unsurları, boyutları ve sınıflaması yapılarak okul kültürünün yapısı ve özelliklerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Özdemir (2006), okul kültürü kurallar, inançlar ve okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarına kılavuzluk eden değerler olarak ifade etmiştir. Okul kültürü, okul üyeleri tarafından kabul gören temel varsayımlar, ortak değerler, normlar, inançlar ve kültürel yapının tamamını kapsar. Okul kültürünün üyeleri, okul müdürü, idari kadro öğretmenler, öğrenciler, hizmetliler ve memurlardan oluşur. Özellikle okul yöneticilerinin okul kültürü üzerine olan etkileri öğretmenlerin çalışmalarına yansır ve

büyük öneme sahiptir. Okul kültürü; ritüellerde, geleneklerde, öykülerde, insan tavırlarında ve dil gibi kültürün parçası olan şeylerde kendini gösterir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin, öğrencilerin düşüncelerini ve davranışlarını etkileyen anlam bütünüdür (Güçlü, 2014). Okulun informal yanı ağır bastığından, okul ortamındaki alt grupların varlığı önemlidir. Okul yöneticisi bu alt grupları yok etmesi mümkün olmayınca, bütün alt grupların okul kültürü etrafında kenetlenmesini sağlayabilir. Okul kültürü belirlendikten sonraki aşama bu stratejik kültürün personele benimsetilmesidir. Okulun kültürel değerlerinin benimsetilmesi sadece okulun çevresel koşulları ile değil, toplumun tüm değerleriyle okul kültürü arasında uyuma bağlıdır. Okuldaki öğretmenlere okulun örgütsel değer, norm ve felsefeleri hakkında bilgi verilmesi, güçlü okul kültürünün oluşturulmasını ve korunmasını kolaylaştırır. Böylece okul kültürünün değer, norm ve felsefesine bağlı olan öğretmenler, okulun örgütsel amaçları doğrultusunda daha kolay motive olurlar (Çelik, 2000).

Okulun kültürel unsurlarını: Kavramsal/sözel göstergeler boyutlarında, amaçlar ve hedefler, program, dil, metaforlar, örgütsel hikâyeler, örgütün kahramanları, örgüt yapıları oluşturur. Görsel/maddi göstergeler boyutlarını arma ve sloganlar, uniformalar, hatıralar, tesis ve donanımlar oluşturmaktadır. Davranışsal göstergeler boyutlarını ise ritüeller, törenler, öğretme ve öğrenme, ödül ve yaptırımlar, psikolojik ve sosyal destekler aile ve toplum etkileşim şekilleri oluşturur (Caldwell ve Spinks, 1992, akt. Buluç, 2013).

Olumlu okul kültürü, anlamlı bir personel gelişimi ve öğrenci eğitiminin uygulandığı bir kültür olarak ele alınabilir. Ortak bir amaç ve değer anlayışı, devamlı öğrenme ve gelişme normları, işbirlikçi ilişkiler, ortak problem çözüme ve deneyim paylaşımını sağlayacak imkânlar okul kültürünün ortak yönleridir. Okul kültürü, (1) okul vizyonunun belirlenmesi ve takım üyeleri arasında paylaşımı, (2) öğretmenlerin okulda karar alma sürecine dâhil olması, (3) öğretmenlerin değişime ve yeniliklere açık tutum sergilemesi, (4) öğretmenlerin yöneticileri destekleyici biri olarak görmeleri ve (5) öğretmenler arası işbirliği olmak üzere beş temel boyuttan oluşur (Engels, Hoton, Devos, Bouckenoghe ve Aelterman, 2008, akt. Güçlü, 2014).

Yönetici, öğretmen ve öğrenciler okulun örgütsel kültürüne uyum sağladıkları zaman, bilgi toplumunun kültürüne de uyum sağlayabilirler. Öğrenciler temel değerleri ve inançları yaşadıkları toplumun kültüründen öğrenir. Okul kültürü belli değer, norm, gelenek ve inançları bireylere aktararak onların istedik davranış değişikliği kazanmalarını sağlayabilir. Diğer taraftan, bilgi toplumunda meydana gelen hızlı

değişmeler toplumu ve okul kültürünü temelden sarsmaktadır. Okul, bir yandan mevcut örgüt kültürünü korumaya çalışırken, bilgi toplumun yeni değerlerini kendi kültürüne uyarlamaya çalışmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin ilgi, tutum ve değer yargıları hızla değişmektedir, buna karşılık okul kültürü bir denge vazifesi görmek durumundadır. Okul oluşturduğu örgütsel kültürle öğrenciyi dış çevrenin olumsuz etkilerine karşı korur. Okul kültürü öğrenci açısından önemlidir: okul kültürü, öğrencinin okulu tanımasına, okulda geçerli olan davranış kalıplarını öğrenmesini ve okula uyum sağlamasına yardımcı olur. Bunun yanında, dış çevrenin olumsuz etkilerine karşı bir kalkan vazifesi görür. Böylece öğrenci, dış çevrenin olumsuz etkilerinden arınmış ve bir takım olumlu değerler, inanç, gelenek, kural ve simgelerle yüklü bir okul kültüründe kendi kimliğini dış dünyaya karşı temsil etme fırsatı bulur. Bunun yanında okul kültürü, öğrencinin yaşadığı toplumu nasıl yorumlayacağı konusunda bir çerçeve oluşturur. Böylece aile, çevre kitle iletişim araçları ve okulun etkisinde kalan öğrenci, neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda okulun oluşturduğu örgütsel kültür çerçevesinde kararını verir (Çelik, 2000). Okul kültürünü belirleyen faktörleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Özdemir, 2006, s.414-415):

- Okulun yaşı
- Okulun tarihî gelişim süreci
- Okulun amacı ve hedefleri
- Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik ve coğrafi çevre
- Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri
- Kırsal ve kentsel alanlar
- Okulun tesisleri
- Okulda kullanılan teknoloji
- Okul ve sınıf büyüklüğü
- Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin beklentileri
- Velilerin beklentileri
- Eğitim sisteminin merkezîyetçi olup olmaması
- Eğitim kurumlarının özel olup olmaması
- Eğitim sisteminin yapısı

Yapılan araştırmalarda okul kültürünü somut olarak ifade etmek için farklı metaforlar kullanılmıştır. Okulu tanımlamak için, öğrencilere disiplin sağlanan yer “hapishane”, herkesin güzel zaman geçirdiği bir eğlence yeri “kulüp”, iyi

yapılandırılmış öğrenci makinaları üreten bir “fabrika”, “orman” veya “tapınak” metaforları kullanılırken müdür için ise “bekçi”, “sosyal yönlendirici”, “topluluk lideri”, “aslan terbiyecisi”, “guru” metaforları kullanılmıştır (Şişman ve Uysal, 2012, akt. Kaya, 2014).

Eğitim örgütlerinde müdür, öğretmen ve öğrenci karmaşık bir örgütsel davranış yumağı gibidir. Bu karmaşıklığın giderilmesi, okul ortamındaki davranışlara neden olan değer, inanç, sembol ve felsefenin açıklığa kavuşturulması ve okul kültürünün incelenmesiyle mümkün olur. Okul kültürü okuldaki örgütsel davranışın birer yansımasıdır. Okul kültürleri, okul sembollerinin, törenlerin, geleneklerin, kahramanların, efsanelerin ve anlatıların analiz edilmesiyle açıklanabilir (Şişman ve Uysal, 2012, akt. Kaya, 2014).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve verilerin analizi süreçleriyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel yöntemlerle başlayıp nicel yöntemlerle devam eden keşfedici karma desen kullanılmıştır. Karma desen kullanılan araştırmalar; tek bir çalışma ya da çalışmalar dizisindeki aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel verilerin toplanıp analiz edilmesi ve yorumlanmasını içerir (Leech ve Onwuegbuzie, 2007).

Karma araştırmalar çeşitli şekillerde sınıflandırılmışlardır. Bu sınıflamalar arasında Creswell ve Plano Clark (2011) eğitsel araştırmalarda en sık kullanılan karma yöntem araştırmalarını (1) gömülü karma yöntem, (2) açıklayıcı karma yöntem (3) keşfedici karma yöntem (4) paralel karma yöntem olmak üzere dört başlıkta sınıflamıştır. Gömülü karma yöntem ya da paralel karma yöntem kullanan bir araştırmacı verileri eş zamanlı olarak toplar ancak paralel karma yöntemin aksine gömülü karma yöntemde nitel ya da nicel bir veri biçimi destekleyici rol oynar. Açıklayıcı karma yöntem kullanan bir araştırmacı önce nicel verileri toplar daha sonra bu verileri açıklamak amacıyla nitel veriler toplar; keşfedici karma yöntemini kullanan bir araştırmacı ise bir olguyu incelemek için önce nitel veriler toplar, daha sonra nitel veriler arasındaki ilişkileri açıklamak için nicel veriler toplar.

Araştırmanın nitel kısmında lise öğrencilerinin “üniversite”, “öğrenci” ve “öğretim elemanı” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algıyı belirlemek için metaforik algı anketi uygulanmış, veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırmanın nicel kısmında ise tarama modeli tercih edilmiştir. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Tarama modelleri genel tarama modelleri ile örnekölçü tarama modelleri olmak üzere ikiye ayrılır. Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir. Çoğu araştırmalarda hem tekil hem de ilişkisel taramalara olanak verecek düzenlemelere gidilir (Karasar, 2010).

Araştırmada, cevabı aranan alt problemler doğrultusunda, lise öğrencilerinin

“üniversite”, “öğrenci” ve “öğretim elemanı” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algının ne olduğu tekil tarama modeli kullanılarak betimlenmiştir. Karasar (2010), değişkenlerin, tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modellerini tekil tarama modeli olarak adlandırmaktadır.

Araştırmada, lise öğrencilerinin “üniversite”, “öğrenci” ve “öğretim elemanı” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algının sosyo-ekonomik düzey, okul türü ve yerleşim yeri değişkenleri ile ayrıca, okul kültürünün alt faktörleri olan motivasyon, öğretmen öğrenci ilişkisi, arkadaş ilişkileri ve aidiyet ile ne derece yordandığı sorularına cevap verebilmek amacıyla ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2010).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Düzce ilinde öğrenim gören 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

3.2.1. Nitel boyut örneklem

Araştırmanın nitel kısmında 2013-2014 eğitim yılı bahar döneminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle göre belirlenmiş 404 öğrenci ile çalışılmıştır. Amaçlı örneklem yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yarar sağlamaktadır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde ise amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturarak bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Bu şekilde ulaşılan sonuçlar, bir başka yöntemle göre daha zengin olabilir. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, genelleme yapmak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Tablo 2 ve Tablo 3'te bu araştırmanın nitel kısmında maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem yöntemine göre araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerin bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 2.

Okullara Göre Cinsiyet Dağılımı Frekans ve Yüzdeleri

OKULLAR	CİNSİYET							
	ERKEK		KADIN		BELİRTMEYEN		TOPLAM	
	F	%	F	%	F	%	f	%
AİHL	13	48.1	14	51.9			27	100
AÖL	14	56	11	44			25	100
AL	12	50	12	50			24	100
ATAL	6	31.6	13	68.4			19	100
CAL	9	47.4	10	52.6			19	100
DAL	10	43.5	13	56.5			23	100
EML	35	97.2	1	2.8			36	100
FAL	8	32	17	68			25	100
FEML	21	100	0	0			21	100
FL	13	52	12	48			25	100
İHL	6	33.3	11	61.1	1	5.6	18	100
KML	0	0	23	100			23	100
KÇPL	11	52.4	10	47.6			21	100
SML	2	8	23	92			25	100
TML	10	27	26	70.3	1	2.7	37	100
YTML	11	68.8	5	31.2			16	100
ZKML	0	0	20	100			20	100
TOPLAM	181	45	221	55			404	100

AİHL: Anadolu İmam Hatip Lisesi, AOL: Anadolu Öğretmen Lisesi, AL: Arsal Anadolu Lisesi, ATAL: Atatürk Anadolu Lisesi, CAL: Cumhuriyet Anadolu Lisesi, DAL: Düzce Anadolu Lisesi, EML: Endüstri Meslek Lisesi, FAL: Farabi Anadolu Lisesi, FEML: Fatih Endüstri Meslek Lisesi, FL: Fen Lisesi, İHL: İmam Hatip Lisesi, KML: Kız Meslek Lisesi, KÇPL: Konuralp Çok Programlı Lise, SML: Sağlık Meslek Lisesi, TML: Ticaret Meslek Lisesi, YTML: Yavuz Selim Ticaret Meslek Lisesi, ZKML: Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi

Tablo 2'ye göre araştırmaya 17 okul dahil edilmiştir. Öğrencilerin %45'ini erkekler, %55'ini kadınlar oluşturmaktadır. Tablo 3'e göre ise, anadolu meslek lisesi öğrencilerinin oranı %49, anadolu lisesi öğrencilerinin oranı %34, anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin oranı %11 ve fen lisesi öğrencilerinin oranı %6'dır. Her iki tablodan da görüleceği üzere araştırmanın örnekleme alınan bireylerin maksimum düzeyde çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 3.

Okul Türlerine Göre Cinsiyet Dağılımı Frekans ve Yüzdeleri

Okul Türü	Cinsiyet							
	Erkek		Kadın		Belirtilmeyen		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	f	%
Anadolu Liseleri	59	44	76	56	-	-	135	34
Anadolu Meslek Liseleri	90	45	108		1	55	199	49
Anadolu İmam Hatip Liseleri	19	42	25	56	1	2	45	11
Fen Lisesi	13	52	12	48	-	-	25	6
Toplam	181	45	221	55	2	55	404	100

Ölçek geliştirme çalışmalarında faktör analizi yapılabilmesi için gerekli olan örneklem büyüklüğü konusunda alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Genel olarak örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının 5-10 katı kadar olması istenmektedir (Kline, 1994; Tavşancıl, 2005). Bu çalışmada ölçek madde sayısının on katı büyüklüğünde bir örnekleme ulaşılmak istenmektedir. Faktör analizi yapılan ölçeklerden en fazla madde sayısı *Üniversite Kavramı Metaforik Algı* ölçeğine aittir. Bu ölçekteki madde sayısı 73'tür. Bu sebeple araştırmanın faktör analizi örneklem grubu 759 öğrenciden oluşmaktadır.

3.2.2. Nicel boyut örneklem

Araştırmanın nicel kısmında seçkisiz örneklem türlerinden tabakalı örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temel özelliği, örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır. Tabakalı örnekleme ise evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd, 2010). Araştırmanın evrenini oluşturan Düzce il merkezinde bulunan okulların okul türleri ve cinsiyete göre frekans ve yüzdeleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Okullardaki Öğrenci Sayılarının Okul Türleri ve Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzdeleri

Lise türleri	Erkek f	%	Kız f	%	Toplam f	Toplam %
Anadolu liseleri	432	31.4	525	35	957	33.3
Fen lisesi	37	2.7	34	2.3	71	2.5
Meslek liseleri	709	51.6	614	40.9	1323	46
İmam hatip liseleri	135	9.8	226	15.1	361	12.6
Güzel sanatlar lisesi	10	0.7	40	2.7	50	1.7
Özel fen lisesi	2	0.1	5	0.3	7	0.2
Özel Anadolu lisesi	49	3.6	56	3.7	105	3.7
Özel liseler toplamı	51	3.7	61	4	112	3.9
Genel toplam	1425	100	1561	100	2986	100
Genel oran	1425	47.7	1561	52.3	2986	100

Tablo 4'e göre en fazla öğrenci sayısı 1323 ile meslek liselerinde görülmektedir. Meslek liselerinin genel liseler içindeki oranı ise %46'dır. En az öğrenci sayısı ise 7 öğrenci ile özel fen lisesine aittir. Bu sayı %0,2 oranına karşılık gelmektedir. Öğrenci sayısının çok az olması sebebiyle araştırmaya fen lisesi öğrencileri dahil edilmemiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin devam ettikleri lise türlerine göre hesaplanan frekans ve yüzde oranlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.

Lise Türleri ve Cinsiyete Göre Örneklem Dağılımı

Okul türü	Erkek f	Erkek %	Kadın f	Kadın %	Toplam f	Toplam %
Anadolu liseleri	73	19,3	110	29,1	183	48,4
Meslek liseleri	34	9	129	34,1	163	43,1
İmam hatip liseleri	9	2,4	23	6,1	32	8,5
Toplam	116	30,7	262	69,3	378	100

Tablo 5'e göre araştırmada 183 Anadolu lisesi, 163 meslek lisesi ve 32 imam hatip lisesi toplam 378 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu okulların oranı sırayla %48, %43 ve %9'dur.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Nitel boyut veri toplama araçları

Araştırmanın nitel kısmında 'öğretim elemanı benzer; çünkü.....', 'öğrenci benzer; çünkü.....' ve 'üniversite benzer; çünkü.....' şeklinde belirlenen açık uçlu soruların yer aldığı bir anket formu hazırlanmıştır. Düzce il merkezinde yer alan onyediyane liseye gidilerek 12. Sınıf öğrencilerine form uygulanmıştır. Veriler 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Mart-Mayıs ayları arasında toplanmıştır.

3.3.2. Nicel boyut veri toplama araçları

Araştırmanın nicel kısmına ait veriler "Üniversite Kavramı Metaforik Algı Ölçeği", "Öğrenci Kavramı Metaforik Algı Ölçeği", "Öğretim Elemanı Kavramı Metaforik Algı Ölçeği" "Sosyo-ekonomik Düzey Belirleme Ölçeği", "Okul Kültürü Ölçeği" ve "Myers Briggs Tip Göstergesi" kullanılarak 2014 Aralık ayı ile 2015 Mayıs ayları arasında toplanmıştır. Veriler okul idareleri ve ders öğretmenlerinden izin alınarak, araştırmacı tarafından öğrencilere gerekli açıklamalar yapılarak uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklere ait bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.3.2.1. Sosyo-ekonomik düzey ölçeği

Sosyo-ekonomik Düzey Ölçeği Bacanlı (1997) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyini belirlemek üzere 12 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesinde sosyo-ekonomik düzey göstergesi olarak şu ölçütler belirlenmiştir: 1. Yerleşim yeri 2. Babanın eğitim durumu 3. Annenin eğitim durumu 4. Ailedeki birey sayısı 5. Oturdukları evin mülkiyeti 6. Oturdukları evdeki oda sayısı 7.

Oturdukları evin ısıtma düzeni 8. Ailenin ortalama aylık geliri 9. Babanın mesleği 10. Annenin mesleği 11. Eğitimi boyunca masraflarını nasıl karşıladığı ve 12. Ailenin sahip olduğu eşyalar. İlk 11 soruda işaretlenen seçeneğin puanı varken, 12. Soruda kaç tane eşya var ise o kadar puan verilmektedir. Sorulara verilen cevapların puanları toplanarak SED puanı hesaplanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan (12. Soruda her bir eşya için bir puan düşünülduğünde) 56'dır (Bacanlı, 1997). Bu araştırmada uzman görüşüne dayanarak uygun görülmeyen bazı maddeler çıkarılmış, bazılarıysa güncellenmiştir.

24 kişilik üniversite öğrencisine uygulanan ölçeğin iç tutarlık (alpha) katsayısı .725 olarak bulunmuştur. Açık uçlu 12. Soru dışta bırakıldığında katsayı .745'e çıkmaktadır. Ölçekteki maddelerin ortak varyansı %50 civarındadır. Tüm örneklem grubunun (n=542) bu ölçekten aldığı puanların ortalaması 32.989, standart sapması 6.736'dır (Bacanlı, 1997).

Bu çalışmada örneklem grubunun puanlarının ortalaması 35, standart sapması 6,12'dir (n=378). Örneklem grubunun puanları 20 ile 57 arasında değişmektedir. Puanlar alt, orta ve üst %33'lük dilimler şeklinde işleme sokulmuştur. Bu analiz sonucunda 0-32 puan arası alt, 33-37 puan arası orta ve 38-57 puan arası ise üst sosyo-ekonomik düzey olarak ayrılmıştır. Bu puan aralıklarına göre örneklem grubundaki toplam 378 öğrenciden 120 öğrenci alt, 119 öğrenci orta ve 139 öğrenci üst sosyo-ekonomik düzey olmak üzere üç düzeye ayrılmıştır. Sosyo-ekonomik Düzey ölçeği Ek 5'te, ölçeğin kullanım izni ise Ek 8'de sunulmuştur.

3.3.2.2. Okul kültürü ölçeği

Okul Kültürü Ölçeği 5'li likert tipinde 35 maddeden oluşmaktadır ve motivasyon, öğrenci ve öğretmen ilişkileri, arkadaş ilişkileri, yönetici desteği ve aidiyet faktörlerinden oluşmaktadır. Alt faktörlerin toplam varyansı açıklama yüzdesi %60 ve cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .94'tür. Öğrencilerin okul kültürüne ilişkin algılarının açıklanması ve yorumlanmasında 1.00-1.79 "hiç katılmıyorum" çok zayıf; 1.80-2.59 "çok az katılıyorum" zayıf; 2.60-3.39 "kısmen katılıyorum" "orta"; 3.40-4.19 "çoğunlukla katılıyorum" "iyi" ve 4.20-5.00 "tamamen katılıyorum" "çok iyi" puan aralıkları ve nitelikleri kullanılmıştır (Yılmaz, 2014).

Okul Kültürü Ölçeği Ek 6'da, ölçeğin kullanım izni ise Ek 9'da sunulmuştur.

3.3.2.3. *Myers Briggs tip göstergesi*

Carl Jung'un Kişilik Tipleri teorisine dayanarak Isabel Myers (1962) tarafından hazırlanmış olan Myers ve Briggs Tip Göstergesi, öğrencilerin 16 farklı öğrenme biçimini ortaya koymaktadır. Mamcur (1996) tarafından uygulanan Myers-Briggs Tip göstergesi içe dönük- dışadönük; duyuşal-sezgisel; düşünün-hisseden ve yargılayan- algılayan boyutlarıyla ilgili her ikili blok için yedişer sorudan (toplamda 28 sorudan) oluşmaktadır (Kabadayı, 2004).

Ölçeğin puanlamasında, öğrencilerin her bir boyutta yer alan yedi soruya A ve B seçeneğini tercih etmesi esas alınmıştır. Örneğin, algılayan-yargılayan boyutunda yer alan yedi sorunun dördünde A seçeneklerini işaretleyen öğrenci yargılayan; B seçeneklerinden dördünü işaretleyen öğrenci ise algılayan öğrenci tipini temsil etmektedir. Bu süreç diğer üç boyutta da aynı şekilde işlemektedir (Kabadayı, 2004).

Myers Briggs Tip göstergesi Ek 4'te, ölçeğin kullanım izni ise Ek 7'de sunulmuştur.

3.3.2.4. *Üniversite, öğrenci ve öğretim elemanı kavramları metaforik algı ölçekleri*

Üniversite Kavramı Metaforik Algı Ölçeği, Öğrenci Kavramı Metaforik Algı Ölçeği ve Öğretim Elemanı Kavramı Metaforik Algı Ölçeği araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgulardan yola çıkarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında uygulanan işlemler ve bu işlemlerden elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

3.3.2.1.1. *Ölçek geliştirme aşaması yapılan işlemler*

Üniversite Kavramı Metaforik Algı Ölçeği, Öğrenci Kavramı Metaforik Algı Ölçeği ve Öğretim Elemanı Kavramı Metaforik Algı Ölçeği için ilk olarak dil ve anlatım dersine giren bir lise öğretmeni ile metafor imgeleri ve kategoriler tek tek incelenmiş, düzeltmeler yapılmıştır.

İkinci olarak içerik analizinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacının dışında dört alan uzmanından alfabetik sıraya göre dizilmiş metafor imgelerini belirlenen kategorilere yerleştirilmeleri istenmiştir. Bu aşamada yararlanılan uzmanların 1. Daha önceden nitel bir araştırma deneyimi olup olmasına, 2. Ölçek geliştirme deneyiminin olup olmasına bakılmıştır. Kodlamalarda uyum düzeyinin birbirine yakın olmayan maddeler uzmanlardan alınan görüşlere göre yeniden düzenlenmiştir.

Uzmanlar ve araştırmacı arasındaki görüş birliği doğrultusunda kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Çalışmanın güvenirlik hesaplaması Miles ve Huberman (1994) Uyuşum Yüzdesi Formülü [$P=(Na/Na+Nd) \times 100$] kullanılmıştır. P: uyuşum yüzdesi, Na, uyum miktarı, Nd: uyuşmazlık miktarını ifade etmektedir. Güvenirlik hesaplamasındaki uyuşum yüzdesi %70 olduğunda güvenirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2008). Bu araştırmada güvenirlik yüzdesi tüm sorular için tek tek alındıktan sonra ortalamaları alındığında niversite Kavramı Metaforik Algı formu için %78, ğrenci Kavramı Metaforik Algı formu için %81,52 ve ğretim Elemanı Metaforik Algı formu için %86,11 olduğu görülerek güvenirliğin sağlandığı anlaşılmıştır.

İçerik analizi neticesinde oluşan kategoriler ve alt kategorilerden ölçek için madde seçimi yapılmış, seçilen bu maddeler üzerinde dil ve anlam bakımından düzenlemeler yapılmış ve dil ve anlam geçerliği çalışması kapsamında uzmanlardan görüş istenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki gibi formlar kullanılmıştır:

Tablo 6.

Üniversite Kavramı Metaforik Algı leği Dil ve Anlam Geçerliği Uygunluk Derecesi Formu rneği

Maddeler	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
niversite bir sigortaya benzer unk meslek hayatını gvende hissedersin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
niversite bir etikete benzer unk gittiğiniz niversiteye gre değerlendirilirsiniz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
niversite bir ktphaneye benzer unk her trl bilgiye orda ulaşırsın	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Maddelerin dilbilgisi ve anlaşılabilirlik ynnden ne derecede karşıladığını; hiç karşılamıyor (0) – tamamen karşılıyor (10) aralığını kullanarak her madde için düşüncelerinizi (X) işareti ile belirtiniz.

Dil ve anlam geçerliği ile ilgili uzmanlardan alınan geri bildirimler sonrası gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra ölçeğin iç geçerlik çalışması için uzmanlardan görüş istenmiştir. Bu kapsamda görüş istenen uzmanların (1) nitel bir çalışma yapıp yapmamasına, (2) metaforları kullanarak bir çalışma yapıp yapmamasına bakılmıştır. Bu amaçla örnekteki gibi formlar hazırlanmıştır:

Tablo 7.

Üniversite Kavramı Metaforik Algı Ölçeği İçerik Geçerliği Uygunluk Derecesi Formu
Örneği

Maddeler	Gerekli	Yararlı/ Yetersiz	Gereksiz
Üniversite bir sigortaya benzer çünkü meslek hayatını güvende hissedersin			
Üniversite bir etikete benzer çünkü gittiğiniz üniversiteye göre değerlendirilirsiniz			
Üniversite bir kütüphaneye benzer çünkü her türlü bilgiye orda ulaşırsın			

Aşağıdaki ölçek 404 kişilik 11. sınıf öğrenci grubuna uygulanan “üniversite bir ... benzer çünkü...” şeklinde hazırlanmış sorulara verilen cevapların içerik analizi yapılmasından sonra seçilmiş maddelerden oluşmaktadır. Maddelerin üniversite kavramına yönelik lise öğrenci algılarını ne derecede ölçebildiğini; (1) Gereksiz (2) Yararlı/Yetersiz (3) Gerekli aralığını kullanarak her madde için düşüncelerinizi (X) işareti ile belirtiniz.

Son olarak ölçeğin ön uygulaması yapılmıştır. Ölçeğin ön uygulamasına 20 erkek, 20 kız olmak üzere 40 tane 12. Sınıf öğrencisi katılmıştır. Ölçeğin ön uygulamasında örnekteki gibi beşli likert tipine uygun formlar hazırlanmıştır. Üniversite Kavramı Metaforik Algı Ölçeği minimum üç, maksimum sekiz dakika; Öğrenci Kavramı Metaforik Algı Ölçeği minimum beş, maksimum on dakika; Öğretim Elemanı Metaforik Algı Ölçeği ise minimum üç, maksimum yedi dakikada tamamlanmaktadır. Ön Uygulamada kullanılan formun örneği aşağıda verilmiştir:

Tablo 8.

Üniversite Kavramı Metaforik Algı Ölçeği Örneği

Maddeler	1	2	3	4	5
üniversite bir sigortaya benzer çünkü meslek hayatını güvende hissedersin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
üniversite bir etikete benzer çünkü gittiğiniz üniversiteye göre değerlendirilirsiniz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Üniversite bir kütüphaneye benzer çünkü her türlü bilgiye orda ulaşırsın	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Değerli Öğrenciler,
Aşağıda verilen maddelerin üniversite kavramı ile ilgili Tamamen Katılıyorum (5)
Katılıyorum (4)
Kararsızım (3)
Katılmıyorum (2)
Hiç Katılmıyorum (1)
aralığını kullanarak her madde için düşüncelerinizi (X) işareti ile belirtiniz.

3.3.2.1.2. Ölçek geliştirme aşaması yapılan işlemlerin sonuçları

a) Dilsel Geçerlik İşlemi

Türk dili uzmanlarından taslak ölçeklere ait maddeleri dil ve anlam bakımından değerlendirmeleri istenmiştir.

Üniversite formundaki maddelerin dil ve anlam geçerlik puanları 8.5 ile 10.00 arasında değişmektedir. Türk dili uzmanlarının her bir madde için Türkçe dil ve anlam uygunluk dereceleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Üniversite Kavramı Metaforik Algı Ölçeğinin Türkçe Dil ve Anlam Geçerliği Uygunluk Puanları

Madde No	\bar{X}	S	Madde No	\bar{X}	S	Madde No	\bar{X}	S	Madde No	\bar{X}	S
1	9.1	1.21	26	9.0	1.52	51	8.7	1.70	76	10.0	0
2	8.7	1.49	27	9.0	1.52	52	8.8	1.57	77	9.5	1.13
3	8.7	1.49	28	9.1	1.57	53	8.8	1.57	78	9.7	0.75
4	9.7	0.48	29	9.1	1.21	54	9.1	1.57	79	8.8	1.57
5	8.5	1.90	30	9.5	0.53	55	9.2	1.11	80	8.5	1.90
6	9.0	1.15	31	9.2	1.25	56	8.8	1.57	81	9.1	1.57
7	8.8	1.57	32	10.0	0	57	9.1	1.57	82	8.5	1.61
8	9.1	1.57	33	9.5	0.78	58	9.1	1.57	83	8.7	1.70
9	9.0	1.52	34	10.0	0	59	9.1	1.46	84	9.0	1.52
10	9.1	1.57	35	9.1	1.57	60	9.2	1.49	85	9.0	1.52
11	9.4	1.13	36	9.1	1.57	61	9.2	1.49	86	8.7	1.70
12	9.4	0.78	37	9.1	1.57	62	9.4	1.13	87	8.8	1.57
13	8.0	1.00	38	9.0	1.52	63	9.1	1.57	88	9.1	1.57
14	9.8	0.37	39	8.8	1.46	64	9.5	1.13	89	9.7	0.48
15	8.4	1.61	40	9.2	1.49	65	9.0	1.52	90	9.1	1.21
16	8.5	1.27	41	9.7	0.75	66	8.7	1.70	91	9.4	1.13
17	9.1	1.57	42	9.2	1.49	67	9.4	1.13	92	8.8	1.46
18	9.5	0.78	43	9.2	1.49	68	9.1	1.57			
19	9.5	0.53	44	9.2	1.49	69	9.0	1.52			
20	9.2	1.25	45	9.4	1.51	70	9.2	1.49			
21	9.2	1.25	46	9.1	1.46	71	9.1	1.57			
22	9.5	0.78	47	9.2	1.49	72	9.1	1.57			
23	9.5	0.78	48	9.0	1.41	73	9.1	1.57			
24	9.7	0.48	49	9.4	0.78	74	9.7	0.48			
25	9.4	0.53	50	9.1	1.57	75	9.5	1.13			

Öğrenci formundaki maddelerin dil ve anlam geçerlik puanları 7.8 ile 10.00 arasında değişmektedir. Türk dili uzmanlarının her bir madde için Türkçe dil ve anlam uygunluk dereceleri Tablo 10'da verilmiştir. Ölçekte 83 numaralı madde en düşük puanı almıştır. Uzman görüşü ile birlikte maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. 45, 55 ve 58. Maddeler ise tekrar olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarılan bu maddelerle birlikte kalan madde sayısı 108dir.

Tablo 10.

Öğrenci Kavramı Metaforik Algı Ölçeğinin Türkçe Dil ve Anlam Geçerliği Uygunluk Puanları

Madde No	\bar{X}	S	Madde No	\bar{X}	S	Madde No	\bar{X}	S	Madde No	\bar{X}	S
1	9.2	.83	29	9.6	.54	57	9.2	.83	85	9.4	.54
2	9.4	.54	30	8.6	1.67	58	8.8	1.64	86	8.6	1.67
3	9.6	.54	31	8.6	1.51	59	8.4	1.81	87	9.2	.83
4	8.2	2.16	32	8.8	1.30	60	8.6	1.67	88	9.4	.89
5	9.6	.54	33	9.2	.83	61	8.6	1.67	89	9.2	.83
6	8.8	1.30	34	8.4	1.81	62	9.6	.54	90	8.8	1.64
7	8.2	1.30	35	9.2	.83	63	8.8	1.30	91	8.8	1.64
8	7.8	1.78	36	9.8	.44	64	9.0	1.22	92	9.4	.54
9	8.8	1.30	37	8.4	1.81	65	8.8	1.64	93	8.2	1.48
10	8.2	1.64	38	8.4	1.81	66	9.6	.54	94	8.6	1.67
11	10.0	.00	39	8.8	1.30	67	8.4	1.67	95	9.2	.83
12	8.4	1.81	40	9.6	.54	68	8.6	1.67	96	9.0	1.00
13	8.2	2.16	41	8.2	1.64	69	9.4	.54	97	8.4	1.81
14	9.6	.54	42	9.2	.83	70	9.6	.54	98	8.6	1.14
15	9.6	.54	43	8.2	1.64	71	9.0	1.00	99	9.0	1.00
16	8.8	1.30	44	8.4	1.81	72	8.8	1.64	100	9.0	1.22
17	9.8	.44	45	8.4	1.81	73	9.4	.54	101	9.0	1.00
18	9.2	.83	46	9.0	1.73	74	9.4	.54	102	8.6	1.34
19	8.6	1.67	47	9.6	.54	75	8.8	1.30	103	8.8	1.64
20	9.2	.83	48	9.0	1.73	76	8.6	1.67	104	8.4	1.67
21	8.6	1.67	49	8.6	1.67	77	8.6	1.34	105	8.0	1.58
22	8.4	1.14	50	8.6	1.51	78	8.8	1.64	106	9.6	.54
23	8.6	1.67	51	9.6	.54	79	9.4	.89	107	9.2	.83
24	9.2	.83	52	9.2	1.30	80	8.2	1.78	108	9.2	.83
25	8.0	2.12	53	8.4	1.67	81	8.8	1.30	109	10.0	.00
26	8.4	1.81	54	9.4	.89	82	8.6	1.67	110	8.6	1.51
27	9.	1.00	55	9.8	.44	83	5.2	3.11	111	8.6	1.67
28	8.4	1.81	56	9.2	.83	84	9.4	.54	112	9.6	.54

Öğretim elemanı formundaki maddelerin dil ve anlam geçerlik puanları 8.0 ile 10.00 arasında değişmektedir. Türk dili uzmanlarının her bir madde için Türkçe dil ve anlam uygunluk dereceleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Öğretim Elemanı Kavramı Metaforik Algı Ölçeğinin Türkçe Dil ve Anlam Geçerliği Uygunluk Puanları

Madde No	\bar{X}	S	Madde No	\bar{X}	S	Madde No	\bar{X}	S
1	9.6	.57	26	8.6	1.52	51	9.6	.57
2	9.0	1.00	27	8.3	1.52	52	9.6	.57
3	8.6	1.52	28	8.3	1.52	53	9.6	.57
4	8.6	1.52	29	9.3	1.15	54	9.3	1.15
5	9.6	.57	30	9.6	.57	55	9.6	.57
6	9.3	1.15	31	9.6	.57	56	9.6	.57
7	9.6	.57	32	8.6	1.52	57	9.6	.57
8	9.6	.57	33	9.6	.57	58	9.3	1.15
9	9.6	.57	34	9.3	1.15	59	9.6	.57
10	9.6	.57	35	9.3	1.15	60	10.0	.00
11	9.6	.57	36	9.3	1.15	61	10.0	.00
12	9.3	1.15	37	9.3	1.15	62	10.0	.000
13	9.0	1.73	38	9.3	1.15	63	10.0	.00
14	9.3	1.15	39	9.3	1.15	64	9.3	1.15
15	8.0	1.73	40	9.3	1.15	65	9.3	1.15
16	8.3	1.52	41	9.6	.57	66	10.0	.00
17	9.6	.57	42	8.6	1.52	67	10.0	.00
18	9.3	1.15	43	9.0	1.73	68	9.6	.57
19	9.0	1.73	44	9.3	1.15	69	10.0	.00
20	8.6	2.30	45	9.3	1.15	70	9.6	.57
21	9.3	1.15	46	9.3	1.15	71	10.0	.00
22	9.3	1.15	47	9.3	1.15	72	10.0	.00
23	9.0	1.73	48	9.3	1.15	73	10.0	.00
24	9.3	1.15	49	10.0	.00	74	9.6	.57
25	9.6	.57	50	9.6	.57	75	9.3	1.15

b) İçerik Geçerliği İşlemi

Üniversite, Öğrenci ve Öğretim elemanı metaforik algı ölçeklerinin içerik geçerliği eğitim bilimleri uzmanlarınca değerlendirilmiş ve değerlendirme puanları 2.2 ile 3.0 arasında değişiklik göstermiştir. Her bir madde için Lawshe İçerik Geçerlik Oranı hesaplanmıştır. Lawshe içerik geçerliği oranında her bir madde için bir yüzde değeri hesaplanmaktadır. Bu değer -1 ile +1 arasında değişmektedir. Lawshe (1975) tarafından verilen farklı sayıdaki uzman sayıları büyüklükleri için $p=.05$ güven aralığında minimum Lawshe içerik geçerliği oranlarında 5e kadar uzman katılımcı için .99'dur. Bu kritere göre Üniversite Kavramı Metaforik Algı Ölçeği içerik geçerlik

katsayıları -0,2 ile 1.00 arasında değişmektedir. Uzman sayısı 5 olduğu için 1.00'den düşük olan 19 madde taslak ölçekten çıkarılmıştır. Geriye 73 madde kalmıştır. Üniversite kavramı metaforik algı ölçeğinin tüm maddeler için içerik geçerliği katsayıları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Üniversite Kavramı Metaforik Algı Ölçeğinin İçerik Geçerliği Katsayıları

Madde No	\bar{X}	S	IGO	Madde No	\bar{X}	S	IGO	Madde No	\bar{X}	S	IGO
1	3.0	.00	1.00	32	3.0	.00	1.00	63	2.2	.83	-0.2
2	3.0	.00	1.00	33	3.0	.00	1.00	64	3.0	.00	1.00
3	3.0	.00	1.00	34	3.0	.00	1.00	65	3.0	.00	1.00
4	2.6	.54	0.2	35	3.0	.00	1.00	66	3.0	.00	1.00
5	3.0	.00	1.00	36	3.0	.00	1.00	67	3.0	.00	1.00
6	3.0	.00	1.00	37	3.0	.00	1.00	68	3.0	.00	1.00
7	2.2	.83	-0.2	38	3.0	.00	1.00	69	3.0	.00	1.00
8	3.0	.00	1.00	39	2.8	.44	0.6	70	3.0	.00	1.00
9	2.2	.83	-0.2	40	3.0	.00	1.00	71	2.8	.44	0.6
10	3.0	.00	1.00	41	3.0	.00	1.00	72	3.0	.00	1.00
11	3.0	.00	1.00	42	2.6	.54	0.2	73	3.0	.00	1.00
12	2.2	.83	-0.2	43	3.0	.00	1.00	74	3.0	.00	1.00
13	3.0	.00	1.00	44	3.0	.00	1.00	75	3.0	.00	1.00
14	3.0	.00	1.00	45	3.0	.00	1.00	76	3.0	.00	1.00
15	3.0	.00	1.00	46	3.0	.00	1.00	77	3.0	.00	1.00
16	2.6	.54	0.2	47	3.0	.00	1.00	78	3.0	.00	1.00
17	3.0	.00	1.00	48	2.8	.44	0.6	79	3.0	.00	1.00
18	3.0	.00	1.00	49	3.0	.00	1.00	80	2.6	.54	0.2
19	3.0	.00	1.00	50	3.0	.00	1.00	81	3.0	.00	1.00
20	2.6	.89	0.6	51	3.0	.00	1.00	82	3.0	.00	1.00
21	3.0	.00	1.00	52	3.0	.00	1.00	83	2.8	.44	0.6
22	2.8	.44	0.6	53	3.0	.00	1.00	84	3.0	.00	1.00
23	3.0	.00	1.00	54	3.0	.00	1.00	85	3.0	.00	1.00
24	3.0	.00	1.00	55	3.0	.00	1.00	86	3.0	.00	1.00
25	2.2	.83	-0.2	56	3.0	.00	1.00	87	2.6	.54	0.2
26	3.0	.00	1.00	57	3.0	.00	1.00	88	3.0	.00	1.00
27	2.6	.54	0.2	58	3.0	.00	1.00	89	3.0	.00	1.00
28	3.0	.00	1.00	59	2.6	.89	0.6	90	3.0	.00	1.00
29	3.0	.00	1.00	60	3.0	.00	1.00	91	3.0	.00	1.00
30	3.0	.00	1.00	61	3.0	.00	1.00	92	2.8	.44	0.6
31	3.0	.00	1.00	62	3.0	.00	1.00				

108 maddelik Öğrenci Kavramı Metaforik Algı Ölçeği üç uzmanın görüşüne sunulurken ortalama ve standart sapmaları ile Lawshe kapsam geçerlik oranları (IGO) hesaplanmıştır. Uzman görüşü sonrası Lawshe içerik geçerliği oranı 1,00'in altında kalan 37 madde ölçekten çıkarılmıştır. Geriye 71 madde kalmıştır. Öğrenci kavramı metaforik algı ölçeğinin tüm maddeler için içerik geçerliği katsayıları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

Öğrenci Kavramı Metaforik Algı Ölçeğinin İçerik Geçerliği Katsayıları

Madde No	\bar{X}	S	IGO	Madde No	\bar{X}	S	IGO	Madde No	\bar{X}	S	IGO
1	3.0	.00	1.00	37	3.0	.00	1.00	73	2.66	.57	0.33
2	3.0	.00	1.00	38	3.0	.00	1.00	74	3.0	.00	1.00
3	3.0	.00	1.00	39	3.0	.00	1.00	75	3.0	.00	1.00
4	3.0	.00	1.00	40	3.0	.00	1.00	76	3.0	.00	1.00
5	2.6	.57	0.33	41	3.0	.00	1.00	77	2.0	1.0	-0.33
6	2.0	1.0	-0.33	42	3.0	.00	1.00	78	3.0	.00	1.00
7	3.0	.00	1.00	43	3.0	.00	1.00	79	3.0	.00	1.00
8	3.0	.00	1.00	44	3.0	.00	1.00	80	2.66	.57	0.33
9	3.0	.00	1.00	45	3.0	.00	1.00	81	2.66	.57	0.33
10	3.0	.00	1.00	46	3.0	.00	1.00	82	3.0	.00	1.00
11	2.0	1.0	-0.33	47	3.0	.00	1.00	83	3.0	.00	1.00
12	3.0	.00	1.00	48	3.0	.00	1.00	84	2.66	.57	0.33
13	2.6	.57	0.33	49	3.0	.00	1.00	85	2.66	.57	0.33
14	3.0	.00	1.00	50	3.0	.00	1.00	86	2.66	.57	0.33
15	3.0	.00	1.00	51	3.0	.00	1.00	87	3.0	.00	1.00
16	3.0	.00	1.00	52	3.0	.00	1.00	88	2.0	1.0	-0.33
17	3.0	.00	1.00	53	3.0	.00	1.00	89	2.66	.57	0.33
18	3.0	.00	1.00	54	2.66	.57	0.33	90	3.0	.00	1.00
19	2.6	.57	0.33	55	3.0	.00	1.00	91	2.66	.57	0.33
20	2.0	1.0	-0.33	56	3.0	.00	1.00	92	2.0	1.0	-0.33
21	3.0	.00	1.00	57	3.0	.00	1.00	93	2.66	.57	0.33
22	2.0	1.0	-0.33	58	2.66	.57	0.33	94	3.0	.00	1.00
23	3.0	.00	1.00	59	2.66	.57	0.33	95	2.66	.57	0.33
24	3.0	.00	1.00	60	3.0	.00	1.00	96	2.66	.57	0.33
25	2.6	.57	0.33	61	2.66	.57	0.33	97	3.0	.00	1.00
26	2.0	1.0	-0.33	62	3.0	.00	1.00	98	3.0	.00	1.00
27	2.6	.57	0.33	63	3.0	.00	1.00	99	2.66	.57	0.33
28	2.0	1.0	-0.33	64	3.0	.00	1.00	100	3.0	.00	1.00
29	2.6	.57	0.33	65	3.0	.00	1.00	101	2.66	.57	0.33
30	3.0	.00	1.00	66	3.0	.00	1.00	102	3.0	.00	1.00
31	3.0	.00	1.00	67	2.66	.57	0.33	103	2.66	.57	0.33
32	3.0	.00	1.00	68	3.0	.00	1.00	104	2.0	1.0	-0.33
33	3.0	.00	1.00	69	3.0	.00	1.00	105	3.0	.00	1.00
34	3.0	.00	1.00	70	3.0	.00	1.00	106	3.0	.00	1.00
35	3.0	.00	1.00	71	3.0	.00	1.00	107	2.66	.57	0.33
36	3.0	.00	1.00	72	3.0	.00	1.00	108	2.0	1.0	-0.33

75 maddelik Öğretim Elemanı Kavramı Metaforik Algı Ölçeği üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve ortalama ve standart sapmaları ile Lawshe kapsam geçerlik oranları (IGO) hesaplanmıştır. Uzman görüşü sonrası Lawshe içerik geçerliği oranı 1,00'in altında kalan 23 madde ölçekten çıkarılmıştır. Geriye 52 madde kalmıştır. Öğretim elemanı kavramı metaforik algı ölçeğinin tüm maddeler için içerik geçerliği katsayıları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

Öğretim Elemanı Kavramı Metaforik Algı Ölçeğinin İçerik Geçerliği Katsayıları

Madde No	\bar{X}	S	IGO	Madde No	\bar{X}	S	IGO	Madde No	\bar{X}	S	IGO
1	3.0	.00	1.00	26	3.0	.00	1.00	51	3.0	.00	1.00
2	3.0	.00	1.00	27	2.0	1.0	-0.33	52	3.0	.00	1.00
3	3.0	.00	1.00	28	3.0	.00	1.00	53	3.0	.00	1.00
4	2.0	1.0	-0.33	29	3.0	.00	1.00	54	2.66	.57	0.33
5	3.0	.00	1.00	30	3.0	.00	1.00	55	2.66	.57	0.33
6	3.0	.00	1.00	31	2.66	.57	0.33	56	3.0	.00	1.00
7	3.0	.00	1.00	32	3.0	.00	1.00	57	3.0	.00	1.00
8	3.0	.00	1.00	33	3.0	.00	1.00	58	3.0	.00	1.00
9	3.0	.00	1.00	34	3.0	.00	1.00	59	3.0	.00	1.00
10	2.0	1.0	-0.33	35	3.0	.00	1.00	60	2.66	.57	0.33
11	3.0	.00	1.00	36	3.0	.00	1.00	61	3.0	.00	1.00
12	3.0	.00	1.00	37	3.0	.00	1.00	62	3.0	.00	1.00
13	2.66	.57	0.33	38	3.0	.00	1.00	63	2.66	.57	0.33
14	3.0	.00	1.00	39	2.66	.57	0.33	64	3.0	.00	1.00
15	2.0	1.0	-0.33	40	3.0	.00	1.00	65	3.0	.00	1.00
16	2.0	1.0	-0.33	41	3.0	.00	1.00	66	2.66	.57	0.33
17	3.0	.00	1.00	42	2.0	1.0	-0.33	67	2.66	.57	0.33
18	3.0	.00	1.00	43	3.0	.00	1.00	68	3.0	.00	1.00
19	3.0	.00	1.00	44	3.0	.00	1.00	69	3.0	.00	1.00
20	3.0	.00	1.00	45	3.0	.00	1.00	70	2.66	.57	0.33
21	3.0	.00	1.00	46	3.0	.00	1.00	71	2.66	.57	0.33
22	3.0	.00	1.00	47	2.0	1.0	-0.33	72	2.66	.57	0.33
23	3.0	.00	1.00	48	3.0	.00	1.00	73	2.0	1.0	-0.33
24	3.0	.00	1.00	49	2.0	1.0	-0.33	74	3.0	.00	1.00
25	2.0	1.0	-0.33	50	2.66	.57	0.33	75	3.0	.00	1.00

c) Uygulama ve Yapı Geçerliği

Üniversite Kavramı Metaforik algı ölçeği 723, Öğrenci Kavramı Metaforik Algı Ölçeği 695 ve Öğretim Elemanı kavramı algı ölçeği 670 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS 20 programı kullanılarak yapı geçerliğini belirlemek ve ölçeklerde yer alan maddelerin faktör yüklerini belirleyip boyutlandırılmak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeklerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan KMO ve Barlett Küresellik Testi sonuçları Tablo 15, 16 ve 17’de verilmiştir.

Tablo 15.

Üniversite Kavramı Metaforik Algı Ölçeği KMO ve Barlett Küresellik Testi

Kaiser-Meyer- Olkin Örneklem Yeterliği Ölçümü		.868
Barlett Küresellik Testi	Ki-Kare	4120.282
	df	190
	P	.000

Tablo 16.

Öğrenci Kavramı Metaforik Algı Ölçeği KMO ve Barlett Küresellik Testi

Kaiser-Meyer- Olkin Örneklem Yeterliği Ölçümü		.862
Barlett Küresellik Testi	Ki-Kare	2829.754
	df	120
	P	.000

Tablo 17.

Öğretim Elemanı Kavramı Metaforik Algı Ölçeği KMO ve Barlett Küresellik Testi

Kaiser-Meyer- Olkin Örneklem Yeterliği Ölçümü		.865
Barlett Küresellik Testi	Ki-Kare	3071.939
	df	136
	P	.000

Ölçeklere ait KMO Örneklem Yeterliği Ölçümü sırasıyla ,868, ,862 ve ,865 bulunmuş ve Barlett Küresellik Testi istatistiksel olarak anlamlı ($p<.05$) çıkmıştır. Ölçeklerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu görülmektedir.

Yapılan açımlayıcı faktör analizine göre Üniversite Kavramı Metaforik Algı ölçeğinin öz değerleri ve toplam varyansı açıklama yüzdelerine bakıldığında dört alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin hangi alt boyutta toplandığını ve faktör yüklerini belirlemek için döndürülmüş bileşen matrisine bakıldığında belirlenmiş dört boyuttan hiçbirine girmeyen, faktör yükü 0,45'in altında olan ve iki boyutta birden bulunup maddeler arasındaki fark 0.10'dan az olan toplam 53 madde geçerli olmadığı için ölçekten çıkartılmıştır. Geçerli olmayan maddelerin ölçekten çıkartılmasıyla birlikte ölçeğin madde sayısı 20'ye düşmüştür.

Ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddeler incelenmiş ve 1. Alt boyut "Yön Veren ve Şekillendiren Yer Olarak Üniversite", 2. Alt boyut "Rahat Edilen ve Eğlenen Yer Olarak Üniversite", 3. Alt boyut "Karamsarlık İfadesi Olarak Üniversite" "ve 4. Alt boyut "Tedavi Eden ve İhtiyaç Duyulan Yer Olarak Üniversite" olarak adlandırılmıştır. Üniversite Metaforik Algı Ölçeği alt boyutlarının öz değerleri ve toplam varyansı açıklama yüzdeleri Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18.

Üniversite Kavramı Metaforik Algı Ölçeği Alt Boyutlarının Öz Değerleri ve Toplam Varyansı Açıklama Yüzdeleri

Ölçek ve Alt Boyutları	Öz Değer	Toplam Varyansı Açıklama Yüzdesi (%)
Alt Boyutlar		
Yön Veren ve Şekillendiren Yer Olarak Üniversite	3.239	16.197
Rahat Edilen ve Eğlenen Yer Olarak Üniversite	3.104	15.519
Karamsarlık İfadesi Olarak Üniversite	2.439	12.194
Tedavi Eden ve İhtiyaç Duyulan Yer Olarak Üniversite	2.355	11.775
Ölçek (Genel)		55.685

Tablo 18'e göre ölçeğin "Yön Veren ve Şekillendiren Yer Olarak Üniversite", "Rahat Edilen ve Eğlenen Yer Olarak Üniversite", "Karamsarlık İfadesi Olarak Üniversite" ve "Tedavi Eden ve İhtiyaç Duyulan Yer Olarak Üniversite" alt boyutlarının öz değerleri sırayla 3,239 , 3,104, 2,439 ve 2,355'dir. Tüm alt boyutların öz değerleri istenilen değerdedir.

"Hayatı ve Geleceği Şekillendiren Bir Yer Olarak Üniversite" alt boyutu toplam varyansın %16.197'sini,, "Rahat Edilen ve Eğlenen Yer Olarak Üniversite" alt boyutu toplam varyansın %15.519'unu, "Karamsarlık İfadesi Olarak Üniversite" alt boyutu toplam varyansın %12.194'ünü ve "Tedavi Eden ve Geliştiren Yer Olarak Üniversite" alt boyutu toplam varyansın %11.775'ini açıklamaktadır. Ölçeğin genel olarak toplam varyansı açıklama yüzdesi % 55,685'tir. Ölçeğin varyansının toplam varyansı açıklamada yeterli olduğu söylenebilir.

Aynı işlemler diğer ölçekler için de gerçekleştirilmiştir. Öğrenci Kavramı Metaforik Algı ölçeğinin öz değerleri ve toplam varyansı açıklama yüzdelerine bakıldığında üç alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin hangi alt boyutta toplandığını ve faktör yüklerini belirlemek için döndürülmüş bileşen matrisine bakıldığında belirlenmiş dört boyuttan hiçbirine girmeyen, faktör yükü 0,45'in altında olan ve iki boyutta birden bulunup maddeler arasındaki fark 0.10'dan az olan toplam 55 madde geçerli olmadığı için ölçekten çıkartılmıştır. Geçerli olmayan maddelerin ölçekten çıkartılmasıyla birlikte ölçeğin madde sayısı 16'ya düşmüştür.

Ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddeler incelenmiş ve 1. Alt boyut "Emirleri Yerine Getiren Öğrenci", 2. Alt boyut "Pasif Alıcı" ve 3. Alt boyut "Aktif ve Nitelikli Öğrenci" olarak adlandırılmıştır. Öğrenci Kavramı Metaforik Algı Ölçeği alt

boyutlarının öz değerleri ve toplam varyansı açıklama yüzdeleri Tablo 19’da verilmiştir. Tablo 19.

Öğrenci Kavramı Metaforik Algı Ölçeği Alt Boyutlarının Öz Değerleri ve Toplam Varyansı Açıklama Yüzdeleri

Ölçek ve Alt Boyutları	Öz Değeri	Toplam Varyansı Açıklama Yüzdesi (%)
Alt Boyutlar		
1. Emirleri Yerine Getiren Öğrenci	3.551	22.194
2. Pasif Alıcı	2.580	16.126
3. Aktif ve Nitelikli Öğrenci	2.228	13.927
Ölçek (Genel)		52.247

Tablo 19’a göre ölçeğin “Emirleri Yerine Getiren Öğrenci”, “Pasif Alıcı” ve “Aktif ve Nitelikli Öğrenci” alt boyutlarının öz değerleri sırayla 3.551 , 2.580, ve 2.228’dir. Tüm alt boyutların öz değerleri istenilen değerdedir.

“Emirleri Yerine Getiren Öğrenci” alt boyutu toplam varyansın %22.194’ünü,, “Pasif Alıcı” alt boyutu toplam varyansın %16.126’sını, ve “Aktif ve Nitelikli Öğrenci” alt boyutu toplam varyansın %13.927’sini açıklamaktadır. Ölçeğin genel olarak toplam varyansı açıklama yüzdesi % 52.247’dir. Ölçeğin varyansının toplam varyansı açıklamada yeterli olduğu söylenebilir.

Öğretim Elemanı Kavramı Metaforik Algı ölçeğinin öz değerleri ve toplam varyansı açıklama yüzdelerine bakıldığında üç alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin hangi alt boyutta toplandığını ve faktör yüklerini belirlemek için döndürülmüş bileşen matrisine bakıldığında belirlenmiş dört boyuttan hiçbirine girmeyen, faktör yükü 0,45’in altında olan ve iki boyutta birden bulunup maddeler arasındaki fark 0.10’dan az olan toplam 36 madde geçerli olmadığı için ölçekten çıkartılmıştır. Geçerli olmayan maddelerin ölçekten çıkartılmasıyla birlikte ölçeğin madde sayısı 17’ye düşmüştür.

Ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddeler incelenmiş ve 1. alt boyut “Yakın ve Bireysel Gelişimi Destekleyen Öğretim Elemanı”, 2. alt boyut “Mesafeli ve Despot Öğretim Elemanı” ve 3. alt boyut “Uzman Öğretim Elemanı” olarak adlandırılmıştır. Öğretim Elemanı Kavramı Metaforik Algı Ölçeği alt boyutlarının öz değerleri ve toplam varyansı açıklama yüzdeleri Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

Öğretim Elemanı Kavramı Metaforik Algı Ölçeği Alt Boyutlarının Öz Değerleri ve Toplam Varyansı Açıklama Yüzdeleri

Ölçek ve Alt Boyutları	Öz Değeri	Toplam Varyansı Açıklama Yüzdesi (%)
Alt Boyutlar		
1. Yakın ve Bireysel Gelişimi Destekleyen Öğretim Elemanı	3.382	19.895
2. Mesafeli ve Despot Öğretim Elemanı	3.047	17.926
3. Uzman Öğretim Elemanı	2.587	15.216
Ölçek (Genel)		53.038

Tablo 20'ye göre ölçeğin "Yakın ve Bireysel Gelişimi Destekleyen Öğretim Elemanı", "Mesafeli ve Despot Öğretim Elemanı" ve "Uzman Öğretim Elemanı" alt boyutlarının öz değerleri sırayla 3.382 , 3.047, ve 2.587'dir. Tüm alt boyutların öz değerleri istenilen değerdedir.

"Yakın ve Bireysel Gelişimi Destekleyen Öğretim Elemanı" alt boyutu toplam varyansın %19,895'ini,, "Mesafeli ve Despot Öğretim Elemanı" alt boyutu toplam varyansın %17,926'sını, ve "Uzman Öğretim Elemanı" alt boyutu toplam varyansın %15,216'sını açıklamaktadır. Ölçeğin genel olarak toplam varyansı açıklama yüzdesi % 53,038'dir. Bu anlamda, ölçeğin varyansının toplam varyansı açıklamada yeterli olduğu söylenebilir.

d) Madde Analizi ve Güvenirlik

Ölçeklerin iç tutarlık güvenirliliği Cronbach Alpha katsayısı ile incelenmiştir. Büyüköztürk'e (2010) göre, güvenirlilik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliliği için genel olarak yeterli görülmektedir. Tablo 21, 22 ve 23'te ölçeklerin tümüne ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları verilmektedir.

Tablo 21'e göre Üniversite Kavramı Metaforik Algı Ölçeğinin alt boyutlarına ve ölçeğin tümüne ait güvenirlilik katsayısının .70'ten büyük olduğu görülmektedir.

Tablo 21.

Üniversite Kavramı Metaforik Algı Ölçeğinin Güvenirlik Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Cronbach Alpha Katsayısı
1. Yön Veren ve Şekillendiren Yer Olarak Üniversite	.741
2. Rahat Edilen ve Eğlenen Yer Olarak Üniversite	.808
3. Karamsarlık İfadesi Olarak Üniversite	.749
4. Tedavi Eden ve İhtiyaç Duyulan Yer Olarak Üniversite	.726
Ölçek (Genel)	.819

Tablo 22’de göre Öğrenci Kavramı Metaforik Algı Ölçeğinin alt boyutlarına ve ölçeğin tümüne ait güvenirlilik katsayısının .70’den büyük olduğu görülmektedir.

Tablo 22.

Öğrenci Kavramı Metaforik Algı Ölçeğinin Güvenirlik Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Cronbach Alpha Katsayısı
1. Emirleri Yerine Getiren Öğrenci	.835
2. Pasif Alıcı	.709
3. Aktif ve Nitelikli Öğrenci	.765
Ölçek (Genel)	.801

Tablo 23’e göre Öğretim Elemanı Kavramı Metaforik Algı Ölçeğinin alt boyutlarına ve ölçeğin tümüne ait güvenirlilik katsayısının .70’den büyük olduğu görülmektedir.

Tablo 23.

Öğretim Elemanı Kavramı Metaforik Algı Ölçeğinin Güvenirlik Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Cronbach Alpha Katsayısı
1. Güvenilen-Yakın ve Bireysel Gelişimi Destekleyen Öğretim Elemanı	.817
2. Mesafeli ve Despot Öğretim Elemanı	.737
3. Uzman Öğretim Elemanı	.781
Ölçek (Genel)	.824

3.4. Verilerin Analizi

3.4.1. Nitel boyut verilerin analizi

Nitel verilerin analizi amacıyla içerik analizi tercih edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen metaforların analizi beş aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) veri girişi (2)

kodlama ve ayıklama aşaması (3) kategori geliştirme aşaması (4) kategorileri en iyi temsil eden örneklerin seçimi (5) güvenilirlik ve geçerlik çalışması

3.4.1.1. Verilerin Microsoft Excel programına girişi

Elde edilen veriler, okul türlerine, meslek liselerindeki bölümlere göre Microsoft Excel programına girilmiştir. Her bir okul için farklı bir renk seçilerek cümleler renklendirilmiştir.

3.4.1.2. Kodlama ve ayıklama aşaması

Bu aşamada, katılımcıların belli bir metaforu belirgin bir şekilde dile getirip getirilmediğine bakılmıştır. Metaforun konusu, kaynağı ve kaynağı ile ilişkisi bakımından birbirine yakın görünen metafor imgeleri bir araya getirilip herhangi bir metafor imgesi içermeyen kağıtlar ile boş kağıtlar ve aynı okul içerisinde birbirinin aynısı olan ifadeler ayıklanmıştır.

3.4.1.3. Kategori geliştirme aşaması

Bu aşamada temel olarak katılımcılar tarafından üretilen üniversite, öğrenci ve öğretim elemanı kavramlarına yönelik metaforlar ortak özellikleri bakımından irdelenmiştir. Bu esnada metafor imgesi; metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun kaynağı ile ilişkisi bakımından analiz edilmiştir. Daha sonra, her metafor imgesi belli bir tema ile ilişkilendirilmiş ve her bir kavramla ilgili (üniversite, öğrenci ve öğretim elemanı) kavramsal kategoriler oluşturulmuştur. Bu aşamada, dile getirilen metafor ile bu metafora ilişkin gerekçe kısmı birlikte ele alındığından aynı metafor farklı kategorilere yerleşebilmiştir. Aşağıda örnek kategorilendirme sunulmuştur:

Ö1: öğrenci bir arıya benzer çünkü arı gibi çok çalışır

Ö2: öğrenci bir arıya benzer çünkü öğretmenlerinden bilgi almak için gezer

Her iki öğrenci de “arı” metaforunu kullanmıştır. Ancak Ö1 öğrenci kavramını arıya benzetirken onun çalışkan olmasını, Ö2 ise bilgi toplamasını gerekçe olarak belirtmiştir. Bu sebeple Ö1’in metaforu “Sürekli Çalışan ve Yarışan”; Ö2’nin metaforu ise “Bilgi Alıcısı” kategorilerine yerleştirilmiştir.

3.4.1.4. Kategorileri en iyi temsil eden örneklerin seçimi

Uzman görüşüne sunmadan önce her kategoriye temsil edecek metafor imgeleri seçilmiştir. Bu şekilde bir derleme çalışması şu amaçlara yönelik hazırlanmıştır:

1. Uzmanların üniversite, öğretim elemanı ve öğrenci kavramlarının her birine ilişkin

elde edilen ve alfabetik sıraya dizilen bütün metafor imgelerini kategorilere yerleştirmesi çok zor görünmektedir. Bunun yerine her bir kavramsal kategoriye temsil eden metafor imgeleri seçilerek zaman kazanılmak istenmiştir.

2. Metaforların belli kategoriler altında toplanmasına başvuru kaynağı olmuştur

3. Araştırmanın veri analiz süreci ve yorumları geçerli kılınmak istenmiştir.

Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması

Güvenirlilik ve geçerliğin sağlanması adına yapılması gerekenler ve bu araştırmada yapılanlar Güvenirlilik ve Geçerlik başlıkları altında aşağıda ayrı ayrı sunulmuştur:

Güvenirlilik

Her ne kadar güvenirlikle ilgili bazı ölçütler nitel araştırmanın temel özellikleri ile çelişse de nitel araştırmada iç ve dış güvenirlilik kapsamında alınması gereken tedbirler vardır. Bu tedbirleri Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre şu şekilde sıralayabiliriz:

Dış güvenirliliğin sağlanması adına

1. Araştırmacı öncelikle araştırmadaki kendi konumunu açık bir şekilde belirtmelidir. Bu araştırmada, araştırmacı okullara kendisi giderek verileri toplamış, metaforların ilk kategorilendirme aşamasında kendisi kategorilendirmeyi yapmış daha sonra dil ve anlatım derslerine giren bir lise öğretmeni ile birlikte metafor imgelerini ve kategorileri yeniden gözden geçirmiştir.

2. Veri kaynağı konumundaki bireylerin ayrıntılı bir biçimde tanımlanmaları gerekmektedir. Böylece benzer araştırma yapan diğer araştırmacılar çalışma gruplarını oluştururken bu tanımlamalardan yola çıkabilirler. Bu amaçla örneklem başlığı altında katılımcıların özellikleri ayrıntılı olarak verilmiştir.

3. Verilerin elde edildiği sosyal ortamın ayrıntılı bir biçimde verilmesi gerekmektedir. Nitekim, sosyal ortamlar bireylerin davranış ve algılarını etkilemektedir. Bu amaçla, katılımcıların devam ettikleri okullar ve bölümler ayrıntılı şekilde verilmiştir.

4. Araştırmanın kuramsal çerçevesinin ve varsayımlarının ayrıntılı bir biçimde tanımlanması benzer araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşabilmek adına dış güvenirlilik açısından son derece önemlidir. Araştırmada bu amaçla "kavramsal çerçeve" bölümünde kuramsal çerçeve ayrıntılı bir biçimde verilmiştir.

Son olarak, veri toplama ve analizler yönünde ayrıntılı bir biçimde bilgi verilmesi gerekmektedir. Araştırmanın verilerin toplanması ve analiz edilmesi bölümlerinde çalışmanın verilerinin nasıl toplandığı ve analiz edildiği bilgisine ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

İç güvenirlik konusunda da şu stratejiler işe koşulabilir:

1. Okuyucu öncelikle elde ettiği verileri herhangi bir yorum katmadan okuyucuya sunmalı sonrasında yorumunu vermelidir. Bu amaçla bu araştırmada elde edilen veriler yorumlanmadan betimsel bir yaklaşımla sunulmuştur.

2. Aynı araştırmaya birden fazla araştırmacının dahil edilmesi ile verilerin toplanması, analizlerin yapılması, sonuçlara ulaşılması aşamalarında araştırmacılar arasında oluşacak uzlaşma noktaları, araştırmanın başkaları açısından da kabul edilme oranını artıracaktır. Bu amaçla araştırmanın çeşitli aşamalarında uzman görüşlerinden faydalanılmış, uzmanlarla uyuşum yüzdeleri hesaplanarak sunulmuştur.

3. Elde edilen verilerin analizinde başka araştırmacıyı kullanma ve ulaşılan sonuçları teyit ettirmelidir ya da yapılmış başka araştırmaların sonuçları da ulaşılan sonuçların güvenirliğini teyit ettirmede önemli bir stratejidir. Bu amaçla araştırmacının içerik analizi yaparak kategorilendirdiği metafor imgeleri dil ve anlatım derslerine giren bir öğretmen ile yeniden gözden geçirilmiştir.

4. Önceden oluşturulmuş ve ayrıntılı bir biçimde tanımlanmış kuramsal çerçeveye bağlı olarak yapılan veri analizi de iç güvenirliği zenginleştiren bir stratejidir. Bu amaçla, çeşitli araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen çalışmalar karşılaştırılmalı olarak sunulmuştur.

5. Araştırma sorularının açık bir biçimde verilir verilmediği, araştırmanın çeşitli aşamalarının araştırma soruları ile tutarlı olup olmadığı, sonuçlarla verilerin tutarlı olup olmadığı, verilerin amaca uygun toplanıp toplanmadığı gibi sorular yanıtlanmalıdır.

Geçerlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesi ile ilgilidir. Geçerliği olan bir araştırmada araştırmacının olguyu olduğu biçimde olabildiğince yansız bir şekilde gözlediği düşünülür. Bir araştırmada yüzde yüz geçerlik elde etmek mümkün değildir. Geçerlik ile güvenirlik birbiri ile yakından ilişkilidir. Geçerlik güvenirliği belirleyen önemli bir etkidir. Toplanan verilerin geçerli olduğu bir araştırma türünde farklı araştırmalar da yapılsa benzer bilgiler elde edilme olasılığı çok yüksektir. Güvenirliği elde edilmiş bir araştırmanın ise illa ki geçerli

olduğu söylenemez (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Geçerlikle ilgili olarak dikkat edilmesi gerekenlerden biri araştırma raporunun ayrıntılı olarak hazırlanması, verilerin ayrıntılı bir biçimde sunulması ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada bu amaçla, araştırma raporu ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

İç geçerlik, veri toplama sürecinde, verilerin analiz ve yorumlanması süreçlerinde araştırmacının tutarlı olması, bu tutarlılığı nasıl sağladığını ayrıntılı bir biçimde okuyucuya sunmasıdır. Bu anlamda, araştırmacı sürekli olarak kendisini ve araştırma sürecini eleştirel bir bakış açısıyla sorgulamalıdır. İç geçerlik ile ilgili olarak araştırmacı şu soruları yanıtlamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008):

- Araştırma bulguları verilerin elde edildiği ortam dikkate alındığında anlamlı mıdır, bu ortama bağlı olarak veriler tanımlanmış mıdır?
- Bulgular kendi içinde anlamlı mıdır, tutarlı mıdır? Ortaya çıkan kavramlar anlamlı bir bütün oluşturmakta mıdır?
- Araştırma bulguları, farklı veri kaynakları, farklı veri toplama stratejileri kullanılarak teyit edilmiş midir? Farklı strateji ve yöntemlerle elde edilen bulgular anlamlı bir bütün oluşturmakta mıdır?
- Elde edilen bulgular, kavramsal çerçeve ile uyumlu mudur?
- Bulguları teyit etmede kullanılan kural ya da stratejiler var mıdır? Varsa uygun bir biçimde kullanılmış mıdır?
- Bulguları açıklarken farklı yaklaşımlar kullanılmış mıdır?
- Araştırmaya katılan bireyler bulguları gerçekçi bulmuş mudur?
- Araştırma bulgularından yola çıkılarak yapılan tahminler ve genellemeler elde edilen verilerle tutarlı mıdır?
- Açık olmayan olgu ve olaylar belirlenmiş midir?

Dış geçerlik, araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ile ilgilidir. Araştırma sonuçlarının benzer ortamlar için genellenebilmesi için araştırmacı okuyucuyu araştırmanın tüm aşamaları hakkında bilgilendirmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu amaçla araştırmanın her bir aşaması ayrıntılı olarak verilmiştir. Dış geçerlikle ilgili alınan diğer önlemler ise şöyle sıralanabilir:

1. Araştırma örnekleme, ortamı ve süreçler bir başkaları ile karşılaştırma yapılabilecek düzeyde ayrıntılı bir biçimde verilmiştir.
2. Örneklem olarak amaçlı örneklem türlerinden maksimum örneklem yöntemi seçilerek

çok çeşitli bakış açılarına ulaşılmaya çalışılmıştır.

3. Sonuçların kuramlarla tutarlı olup olmadığına bakılmıştır.
4. Bulguların başka araştırmalarda test edilebilmesi için gerekli açıklamalar yapılmıştır.
5. Bulgular benzer ortamlarda test edilebilir.

3.4.2. Nicel boyut verilerin analizi

Verilerin faktör analizi yapmaya uygunluğuna bakmak için Barlett testleri kullanılmıştır. Faktör analizinde örneklem büyüklüklerinin yeterlikleri için Kaiser-Meyer Olkin Testi (KMO) kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine yanıt ararken frekans ve yüzdelerden faydalanılmıştır.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemlerini cevaplarken; birbirinden bağımsız iki grubun bağımlı değişkene göre ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi (independent samples t-testi) ve iki ya da daha fazla grubun bağımlı bir değişkene göre ortalamalarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizinden (one way ANOVA) yararlanılmış; anlamlı farklılık çıkan bölümlerde varyansın eşit dağıldığı durumlarda Tukey; varyansın eşit dağılmadığı durumlarda ise Dunnett C çoklu karşılaştırma tekniklerinden yararlanılmıştır. Varyans eşitliğine karar verirken Levene testinden yararlanılmıştır. $p > .05$ koşulunun sağlandığı durumlarda varyans eşit kabul edilmiş; $p < .05$ koşulunun sağlandığı durumlarda ise varyansların eşit olmadığına karar verilmiştir.

Normallik varsayımını test etmek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık değerleri ± 1 ve basıklık değerleri ± 2 aralıkları dışında olduğunda problemlerli bir durumu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Analizler sonucunda veri grubunun çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile $+1$ aralığında olduğu görülmüş, bu değerler ile verilerin normallik varsayımını sağladığı ve aşırı çarpıklık ve aşırı basıklık probleminin olmadığına karar verilmiştir.

Araştırmanın dördüncü ve beşinci alt problemini cevaplarken çoklu doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır. Analize başlamadan önce bağımsız değişkenler arasında “çoklubağıntı” (multicollinearity) görülmediği tespit edilmiştir. Ayrıca, aykırı değerlerin olup olmadığına bakılmıştır. “Yön veren ve şekillendiren yer olarak üniversite” alt faktörünün üç tane aykırı değer tespit edilip silinmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yanıt vermek amacıyla okul türü, sosyo-ekonomik düzey ve yerleşim yeri kukla değişkenler olarak modele dahil edilmiştir.

Regresyon analizinden önce kukla (dummy) değişkenlerden yerleşim yeri için “ikinci tür yerleşim yeri” referans kategorisi olarak belirlenmiştir. Okul türü ve sosyo ekonomik düzey üç kategoriye ayrıldığı için 2’şer kukla değişken oluşturulmuştur. Okul türü için “meslek lisesi” referans kategorisi olarak kabul edilip oluşturulan yeni kukla değişkenler “anadolu lisesi-meslek lisesi” ve “imam hatip lisesi- meslek lisesi” olarak adlandırılmıştır. Sosyo ekonomik düzey için ise “alt sosyo ekonomik düzey” referans kategorisi olarak belirlenmiştir. Oluşturulan kukla değişkenler “alt-orta sosyo ekonomik düzey” ve “alt-üst sosyo ekonomik düzey” olarak adlandırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi lise öğrencilerinin “üniversite”, “öğrenci” ve “öğretim elemanı” kavramlarına ilişkin sahip olduğu metaforların neler olduğu ile ilgilidir. Yapılan çözümlene sonucunda aşağıdaki bulgulara erişilmiştir.

4.1.1. Lise öğrencilerinin üniversite kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar

Lise öğrencileri “üniversite” kavramına ilişkin 512 adet geçerli metafor üretmiştir. Lise öğrencilerinin “üniversite” kavramı ile özdeşletirdikleri metaforlar ve bu metaforların toplandığı kategoriler Tablo 24’te; oluşturulan metaforlar ve frekansları ise Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 24’e göre, üniversite kavramına ait metaforlar 15 kategoride toplanmaktadır. Bu kategoriler, 1. Mesleğe Ulaştıran- Mesleği ve Geleceği Garantileyen Yer 2. Bilgi Edindiren ve Aydınlatan Yer 3. Çeşitlilik Sunan Yer 4. Sosyalleşme ve Eğlenme Yeri 5. İhtiyaç Duyulan Yer 6. Özgür Olunan Yer 7. Rahat Edilen Yer 8. Sıkıntı Veren Yer 9. Şekillendiren Yer 10. Üretim Yapan Yer 11. Yerleşmesi ve Devamını Getirmesi Zor Olan Yer 12. Kişisel Gelişim ve Olgunlaşma Yeri 13. Hedefe Ulaştıran ve Yol Gösteren Yer 14. Bilinmez Bir Yer ve 15. Süreç Olarak Üniversite şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 25’e göre ise “üniversite” kavramı ile ilgili en çok sırasıyla “hayat”, “hayal” ve “özgürlük” metaforu kullanılmıştır.

Tablo 24.

Lise Öğrencilerinin Üniversite Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlar ve Kategoriler

KATEGORİLER	METAFORLAR
1. Mesleğe Ulaştıran- Mesleği ve Geleceği Garantileyen Yer	anahtar, araç, banka, eğitim, geleceğe kapak atma, huzur, iş veren, iş yeri, merdiven, meslek, mutluluk, sigorta, son katman ve yol
2. Bilgi Edindiren ve Aydınlatan Yer	ampül, ay, bilgi küpü, bilgisayar, bilim yuvası, doktor, güneş, havuz, ışık, kitap, kütüphane, maden, mum, okyanus, sünger, tükenmez kalem, üç nokta, ve yuva
3. Çeşitlilik Sunan Yer	ağaç, bahçe, büyük şehir, çiçek, çiftlik, çorba, doğa, dolap, dünya, felsefe, galaksi, gök kuşağı, hayvanat bahçesi, İstanbul, kamp, kargaşa, kazan, koloni, merkez, metropol, mülteci kampı, orman, otobüs, panayır, pazar tezgahı, salata, saray, toplum, Türkiye, türlü, ve yurt adaptasyon, arkadaş ortamı, bar, çay ocağı, kulüp, disko, dost, eğlence, eğlence merkezi, ev, farklı bir gezegen, hayat, lunapark, macera, motor kullanma, oyun, parti, yaz, yaz mevsimi, yeni hayat, yenilik, yer altı
4. Sosyalleşme ve Eğlenme Yeri	akbil, ekmek, hayat, kalp, sevgi, su ve telefon
5. İhtiyaç Duyulan Yer	Amerika, balon, cennet, çılgınlık, disko, ev, gökyüzü, kurtuluş, kuş, özgürlük, parti, pencere, sokak, tatil köyü, tatil, uçak ve yeni dünya
6. Özgür Olunan Yer	bellona yatak, bulut, boş ders, cennet, deniz, diriliş, ev, geniş bahçe, ilaç, kurtuluş, sevgi yurdu, şarki, şiir, tatil, yatak, yaz, yıldız, yurt ve yuva
7. Rahat Edilen Yer	bar, çukur, evren, girdap, hortum, kaktüs, kara delik, katliam ve nehir
8. Sıkıntı Veren Yer	arkadaş, bakış açısı, başlangıç çizgisi, dönemeç, dönüm noktası, fırın, geçit, gelecek, geleceğe açılan kapı, geleceğini belirleme, gezegenin çekirdeği, kapı, liman, okyanus, saç maşası, sınav, son şans, yatırım, yazar, yeni hayat ve yol
9. Şekillendiren Yer	ağaç, bahçe, cnc tezgahı, fabrika, makine, ekili arazi ve tarla
10. Üretim Yapan Yer	Ali Ağaoğlu, altın, aşk, bitmemiş hikaye, Bizans, çizgi, dağ, dağın zirvesi, dart tahtası, deniz, ekmek, finish, futbol, güneş, hamam, hayal, hedef, hedef tahtası, iddia, ince dal, kale, kapı, kilidin açılması, koşu, kömür, loto, maç, manken, maraton, ölüm, para, pist, rubiküp, rüya, savaş, sınav, sonuç, spor salonu, sırat köprüsü, şişe, survivor, tablo, taksit, ufuk, umut, yarış pisti, yarış, yarışma, yatırım, yıldız, yiyecek, yol, yüzme ve zorluk askerlik, aile, basamak, bizi biz yapan yer, dağ, ders, direk, dünya, edebiyat, eğitim kurumu, eğitim yeri, ev, gerçek, gökdelen, görmek, hangar, hayat, hayatın provası, liman, lise, kitap, mancınık, mektep, merdiven, müzik kutusu, okul, paraşüt, piramit, topuklu ayakkabı, vites, olgunlaşma, öğrenme, öğretmen, ön hazırlık, pencere, sorumluluk, spor salonu, tatbikat, tecrübe, usta, ülke, yol, yaşam, yuva, yeni dünya ve zorluk
11. Yerleşmesi ve Devamını Getirmesi Zor Olan Yer	ay, dağ, basamak, gemi, harita, hedef, kartal, labirent, lamba, maşa, merdiven, merdivenin son basamağı, pusula, yol ve zirve
12. Kişisel Gelişim ve Olgunlaşma Yeri	araf, ayrı dünya, bilinmez, borsa, bukalemun, çıkmaz sokak, deniz, dibi görünmeyen uçurum, evren, gökyüzü, kapalı kutu, kitap, okyanus, saat, yabancı ve yol
13. Hedefe Ulaştıran ve Yol Gösteren Yer	ağaç, anaokulu, askerlik, asker ocağı, başlangıç, başarı noktası, ev, gelecek, final, geçiş, hayat, hayat kapısı, kalkış durağı, kapı, köprü, merdiven, okulun son katı, pencere, sınav, son düzlük, son, yetimhane, yol ve yolculuk
14. Bilinmez Bir Yer	
15. Süreç Olarak Üniversite	

Tablo 25.

Üniversite Kavramı Oluşturulan Metaforlar ve Frekansları

Metafor	F	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Adaptasyon	1	Eğitim	2	Kazan	1	Sınav	4
Ağaç	3	Eğitim Kurumu	1	Kilidin Açılması	1	Sırat Köprüsü	1
Aile	2	Eğitim Yeri	1	Kitap	8	Sigorta	2
Akbil	1	Eğlence	3	Koloni	1	Sokak	1
Ali Ağaoğlu	1	Eğlence Merkezi	1	Koşu	1	Son	1
Altın	2	Ekili Arazi	1	Kömür	1	Son Düzlük	1
Amerika	1	Ekmek	2	Köprü	2	Son Katman	2
Ampül	1	Ev	13	Kültüp	3	Son Şans	1
Anahtar	2	Evren	1	Kurtuluş	2	Sonraki Okuyacağım Kitap	1
Anaokulu	1	Fabrika	3	Kuş	7	Sonuç	1
Araç	2	Farklı Bir Gezegen	1	Kütüphane	8	Sorumluluk	2
Araf	1	Felsefe	1	Labirent	1	Spor Salonu	2
Arkadaş	1	Fırın	1	Lamba	1	Su	1
Arkadaş Ortamı	2	Final	1	Liman	2	Survivor	1
Asker Ocağı	2	Finiş	1	Lise	1	Sünger	1
Askerlik	3	Futbol	2	Loto	1	Şarkı	1
Aşk	1	Galaksi	1	Lunapark	6	Şiir	1
Ay	3	Geçiş	1	Macera	1	Şişe	1
Ayrı Dünya	1	Geçit	1	Maç	2	Tablo	1
Bahçe	3	Geleceğe Açılan Kapı	1	Maden	1	Taksi	1
Bakış Açısı	1	Geleceğe Kapak Atma	2	Makine	2	Tarla	2
Balon	1	Geleceğini Belirleme	1	Mancınık	1	Tatbikat	1
Banka	2	Gelecek	4	Manken	1	Tatil	3
Bar	2	Gemi	1	Maraton	2	Tatil Köyü	1
Basamak	3	Geniş Bahçe	1	Maşa	1	Tecrübe	1
Başarı Noktası	1	Gerçek	1	Mektep	1	Telefon	1
Başlangıç	2	Gezegenin Çekirdeği	1	Merdiven	10	Toplum	1
Başlangıç Çizgisi	1	Girdap	1	Merdivenin Son Basamağı	1	Topuklu Ayakkabı	1
Bellona Yatak	1	Gök Kuşağı	3	Merkez	1	Tükenmez Kalem	1
Bilgi Kütüğü	1	Gökdele	1	Meslek	8	Türkiye	1
Bilgisayar	1	Gökyüzü	5	Metropol	1	Türlü	1
Bilim Yuvası	1	Görmek	1	Motor Kullanma	1	Uçak	1
Bilinmez	1	Güneş	3	Mum	2	Uçurum	1
Bitmemiş Hikaye	1	Hamam	1	Mutluluk	2	Ufuk	1
Bizans	1	Hangar	1	Mülteci Kampı	1	Umut	1
Bizi Biz Yapan Yer	1	Harita	4	Müzik Kutusu	1	Usta	2
Borsa	1	Havuz	1	Nehir	1	Üç Nokta	1
Boş Ders	1	Hayal	19	Okul	4	Ülke	1
Bukalemun	1	Hayat	33	Okulun Orta Katı	1	Vites	1
Bulut	1	Hayat Kapısı	1	Okyanus	4	Yabancı	1
Büyük Şehir	1	Hayatın Provası	1	Olgunlaşma	1	Yarış	1
Cennet	8	Hayvanat Bahçesi	1	Orman	2	Yarış Pisti	1
Cnc Tezgahı	1	Hedef	2	Otobüs	1	Yarışma	1
Çay Ocağı	1	Hedef Tahtası	1	Oyun	1	Yaşam	1
Çıkmaz Sokak	1	Hortum	1	Öğrenme	1	Yatak	1
Çılgınlık	1	Huzur	2	Öğretmen	2	Yatırım	2
Çiçek	1	Işık	1	Ölüm	1	Yaz	2
Çiftlik	1	İddia	1	Ön Hazırlık	1	Yaz Mevsimi	1
Çizgi	1	İlaç	1	Özgürlük	14	Yazar	1
Çorba	1	İlk Adım	1	Panayır	1	Yeni Dünya	2
Çukur	1	İnce Dal	1	Para	2	Yeni Hayat	3
Dağ	3	İstanbul	1	Paraşüt	1	Yenilik	1
Dağın Zirvesi	1	İş Veren	2	Parti	2	Yer Altı	1
Dart Tahtası	1	İş Yeri	2	Pazar Tezgahı	1	Yetimhane	1
Deniz	6	Kaktüs	1	Pencere	4	Yıldız	2
Ders	1	Kale	1	Piramit	1	Yiyecek	1
Direk	1	Kalem	2	Pist	1	Yol	10
Diriliş	1	Kalkış Durağı	1	Pusula	4	Yolculuk	1
Disko	9	Kalp	1	Rubiküp	1	Yurt	4
Doğa	1	Kamp	1	Rüya	1	Yuva	3
Doktor	1	Kap	1	Saat	1	Yüzme	1
Dolap	1	Kapalı Kutu	2	Saç Maşası	1	Zirve	1

Dost	1	Kapı	8	Salata	1	Zorluk	2
Dönemeç	1	Kara Delik	3	Saray	1		
Dönüm Noktası	1	Kargaşa	1	Savaş	3		
Dünya	3	Kartal	1	Sevgi	2		
Edebiyat	1	Katliam	1	Sevgi Yurdu	1		

“Üniversite” kavramına ilişkin bu araştırmada geliştirilen 15 kavramsal kategori aşağıda tanıtılmaktadır.

1. Mesleğe Ulaştıran- Mesleği ve Geleceği Garantileyen Yer

Bu kategoride toplam 17 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar anahtar, araç, banka, eğitim, geleceğe kapak atma, huzur, iş veren, iş yeri, merdiven, meslek, mutluluk, sigorta, son katman ve yol’dur. Grubun genel teması üniversitenin öğrencilere meslek edindirdiği, onların geleceklerini ve mesleklerini garanti altına aldığı üzerinedir.

Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *üniversite bir anahtara benzer çünkü iş hayatının kapılarını o açar*
- *üniversite bir eğitime benzer çünkü eğitimi mesleği öğreniyorsun*
- *üniversite bir merdivene benzer çünkü bizi mesleğimize götürür*
- *üniversite bir sigortaya benzer çünkü meslek hayatını güvende hissedersin*
- *üniversite bir mesleğe benzer çünkü istediğimiz mesleği öğreniriz*

2. Bilgi Edindiren ve Aydınlatan Yer

Bu kategoride toplam 33 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar ampül, ay, bilgi küpü, bilgisayar, bilim yuvası, doktor, güneş, havuz, ışık, kitap, kütüphane, maden, mum, okyanus, sünger, tükenmez kalem, üç nokta, ve yuva’dır. Grubun genel teması üniversitenin her türlü her türlü bilgiyi sunan; etrafını, hayatı ve insanı aydınlatan bir yer olması üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *üniversite bir güneşe benzer çünkü öğrenciyi aydınlatır*
- *üniversite bir kütüphaneye benzer çünkü içi bilgi ve kitaplarla doludur*
- *üniversite bir kütüphaneye benzer çünkü her türlü bilgiyi görgüyü ve hayatı orda öğrenirsin*
- *üniversite bir doktora benzer çünkü çok bilgili olmalı*

3. Çeşitlilik Sunan Yer

Bu kategoride toplam 37 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar ağaç, bahçe, büyük şehir, çiçek, çiftlik, çorba, doğa, dolap, dünya, felsefe, galaksi, gök kuşağı, hayvanat bahçesi, İstanbul, kamp, kargaşa, kazan, koloni, merkez, metropol, mülteci

kampı, orman, otobüs, panayır, pazar tezgahı, salata, saray, toplum, Türkiye, türlü, ve yurt'dur. Grubun genel teması üniversitenin her türlü kültür, millet ve düşünceden insanları bir arada tutan bir yer olması üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *üniversite bir büyük şehire benzer çünkü her taraftan insan vardır*
- *üniversite bir dünyaya benzer çünkü içinde birçok milletten insan barındırır*
- *üniversite bir gök kuşağına benzer çünkü her renkten her türden insan vardır*
- *üniversite bir kargaşaya benzer çünkü birçok yerden gelen insanlar kültür gelenek gibi kavramları keşfetmeye çalışırız*
- *üniversite bir salataya benzer çünkü her milletten her kültürden insanlar vardır*

4. Sosyalleşme ve Eğlenme Yeri

Bu kategoride toplam 41 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar adaptasyon, arkadaş ortamı, bar, çay ocağı, kulüp, disko, dost, eğlence, eğlence merkezi, ev, farklı bir gezegen, hayat, lunapark, macera, motor kullanma, oyun, parti, yaz, yaz mevsimi, yeni hayat, yenilik, yer altı'dır. Grubun genel teması üniversitenin eğlenceli bir yer olduğu, öğrencilerin kendilerine arkadaş edinerek eğlendikleri bir yer olduğu üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *üniversite bir diskoya benzer çünkü çoğunluk eğlenmek için gider*
- *üniversite bir diskoya benzer çünkü uçup kaçabileceğin fantazilerini gerçekleştirebileceğin hayatını yaşayabileceğin yerdir*
- *üniversite bir eğlence merkezine benzer çünkü bitene kadar eğlenirsin*
- *üniversite bir eğlenceye benzer çünkü arkadaşlarıyla sabah akşam eğlenirsin*
- *üniversite bir lunaparka benzer çünkü eğlence, sosyal etkinlikler üniversitededir*
- *üniversite bir eve benzer çünkü herkes bir aile gibidir*

5. İhtiyaç Duyulan Yer

Bu kategoride toplam 8 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar akbil, ekmek, hayat, kalp, sevgi, su ve telefon'dur. Grubun genel teması üniversitenin insanlar için bir ihtiyaç olduğu üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *üniversite bir ekmeğe benzer çünkü karnımı doyurmam için ihtiyacım var*
- *üniversite bir kalptir çünkü bizi ayakta tutar*
- *üniversite bir sevgiye benzer çünkü o bir ihtiyaçtır*

- *üniversite bir suya benzer çünkü su olmadan yaşayamayacağım gibi onu kazanmazsam yaşayamam*

6. Özgür Olunan Yer

Bu kategoride toplam 45 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar Amerika, balon, cennet, çılgınlık, disko, ev, gökyüzü, kurtuluş, kuş, özgürlük, parti, pencere, sokak, tatil köyü, tatil, uçak ve yeni dünya'dır. Grubun genel teması üniversitenin kural ve zorlamanın olmadığı, kişilerin diledikleri şekilde yaşadıkları ve düşüncelerini belirttikleri bir yer olması üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *üniversite bir cennete benzer çünkü kural yok zorlama yok*
- *üniversite bir amerikaya benzer çünkü oraya giden herkes özgürdür*
- *üniversite bir gökyüzüne benzer çünkü orada kanatlarını özgürce çırpabilirsiniz*
- *üniversite bir kuşa benzer çünkü özgürlüğü simgeler*
- *üniversite bir özgürlüktür benzer çünkü yönünüz size kalmıştır*
- *üniversite bir sokağa benzer çünkü özgürce yaşama alanımızdır*

7. Rahat Edilen Yer

Bu kategoride toplam 25 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar bellona yatak, bulut, boş ders, cennet, deniz, diriliş, ev, geniş bahçe, ilaç, kurtuluş, sevgi yurdu, şarkı, şiir, tatil, yatak, yaz, yıldız, yurt ve yuvadır. Grubun genel teması üniversitenin öğrencinin rahatladığı, ferahladığı, mutlu olduğu bir yer olması üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *üniversite bir cennete benzer çünkü stresten kurtulursun*
- *üniversite bir eve benzer çünkü rahat bir yerdir*
- *üniversite bir geniş bahçeye benzer çünkü uzun çalışmalarından sonra ulaşılan ferahlık yeridir*
- *üniversite bir yazı benzer çünkü kış geride kalmış rahatlamışsındır*
- *üniversite bir sevgi yurduna benzer çünkü içinde sevgi mutluluk barındırır*

8. Sıkıntı Veren Yer

Bu kategoride toplam 11 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar bar, çukur, evren, girdap, hortum, kaktüs, kara delik, katliam ve nehirdir. Grubun genel teması üniversitenin insanı içine çeken, sömüren ve kötü şeylerin olduğu bir yer olması üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *üniversite bir bara benzer çünkü pis şeylerin olduğu yerdir*
- *üniversite bir hortuma benzer çünkü herkesi içine yutar*
- *üniversite bir kaktüse benzer çünkü içine girdikçe batar*
- *üniversite bir kara deliğe benzer çünkü gittikçe içine çeker*

9. Şekillendiren Yer

Bu kategoride toplam 42 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar arkadaş, bakış açısı, başlangıç çizgisi, dönemeç, dönüm noktası, fırın, geçit, gelecek, geleceğe açılan kapı, geleceğini belirleme, gezegenin çekirdeği, kapı, liman, okyanus, saç maşası, sınav, son şans, yatırım, yazar,yeni hayat ve yoldur. Grubun genel teması üniversitenin hayatı, geleceği ve öğrenciyi şekillendiren bir yer olması üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *üniversite bir kaleme benzer çünkü onun yardımıyla hayatımızı çizeriz*
- *üniversite bir kapıya benzer çünkü o kapı hayatı belirler*
- *üniversite bir limana benzer çünkü gideceğin yer ve geleceğin bu limana bağlıdır*
- *üniversite bir yazara benzer çünkü öğrencilerin hayatını yazar*
- *üniversite bir fırına benzer çünkü seramiğe son şeklini verdiği gibi öğrenciyeye son şeklini verir*
- *üniversite bir kaba benzer çünkü öğrencinin her biçimde şekillenmesini sağlar*

10. Üretim Yapan Yer

Bu kategoride toplam 11 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar ağaç, bahçe, cnc tezgahı, fabrika, makine, ekili arazi ve tarladır. Grubun genel teması üniversitenin üretim yapan ve ürün elde edilen bir yer olması üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *üniversite bir fabrikaya benzer çünkü yeni yeni beyinler üretir*
- *üniversite bir fabrikaya benzer çünkü her alandan bir üretimi vardır*
- *üniversite bir tarlaya benzer çünkü ektiğimizi orada biçeriz*
- *üniversite bir tarlaya benzer çünkü oradan çok şey elde edebilirsiniz*

11. Yerleşmesi ve Devamını Getirmesi Zor Olan Yer

Bu kategoride toplam 82 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar Ali Ağaoğlu,

altın, aşk, bitmemiş hikaye, Bizans, çizgi, dağ, dağın zirvesi, dart tahtası, deniz, ekmek, finiş, futbol, güneş, hamam, hayal, hedef, hedef tahtası, iddia, ince dal, kale, kapı, kilidin açılması, koşu, kömür, loto, maç, manken, maraton, ölüm, para, pist, rubiküp, rüya, savaş, sınav, sonuç, spor salonu, sırat köprüsü, şişe, survivor, tablo, taksi, ufuk, umut, yarış pisti, yarış, yarışma, yatırım, yıldız, yiyecek, yol, yüzme ve zorluktur.

Grubun genel teması üniversitenin bazı insanlar için sadece hayal olabileceği, kazanmanın ve kazandıktan sonra üniversiteye devam etmenin çok zor olduğu, sürekli başkalarıyla yarış halinde olunan bir yer olması üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *üniversite bir hayale benzer çünkü kimileri kazanamaz (sadece düşlerinde kalır)*
- *üniversite bir iddaaya benzer çünkü tutturması zordur*
- *üniversite bir kaleye benzer çünkü girilmesi imkansız gibi durur*
- *üniversite bir kapıya benzer çünkü açmak için çok çalışmak gerekir*
- *üniversite bir kömüre benzer çünkü uğruna hayat verilir*
- *üniversite bir paraya benzer çünkü çalışmadan, emek harcamadan elde edemezsin*
- *üniversite bir altına benzer çünkü herkes ona ulaşmak ister*
- *üniversite bir denize benzer çünkü yüzmeyi bilmezsen boğulursun*
- *üniversite bir maça benzer çünkü orada da rakiplerimize çalım atmaya çalışırız*
- *üniversite bir savaşa benzer çünkü herkesi yenmek daha iyisini yapmak zorundasın*
- *üniversite bir yarışa benzer çünkü rekabette olduğun kimseler vardır*

12. Kişisel Gelişim ve Olgunlaşma Yeri

Bu kategoride toplam 77 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar askerlik, aile, basamak, bizi biz yapan yer, dağ, ders, direk, dünya, edebiyat, eğitim kurumu, eğitim yeri, ev, gerçek, gökdelen, görmek, hangar, hayat, hayatın provası, liman, lise, kitap, mancınık, mektep, merdiven, müzik kutusu, okul, paraşüt, piramit, topuklu ayakkabı, vites, olgunlaşma, öğrenme, öğretmen, ön hazırlık, pencere, sorumluluk, spor salonu, tatbikat, tecrübe, usta, ülke, yol, yaşam, yuva, yeni dünya ve zorluktur. Grubun genel teması üniversitenin, insanların eğitim alarak, sorumluluğu ve kendi başına ayakta kalmayı öğrenerek kendini geliştirebilecekleri bir yer olması üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *üniversite bir öğretmene benzer çünkü bizi hayata hazırlar*
- *üniversite bir spor salonuna benzer çünkü gittikçe kendini geliştirirsin*
- *üniversite bir hayata benzer çünkü orada herşeyi yaşar öğreniriz*
- *üniversite bir bizi biz yapan yerdir benzer çünkü kişiliğimiz orda tamamlanır*
- *üniversite bir basamağa benzer çünkü kendimizi geliştirmemiz adına atmamız gereken adımlardan biridir*
- *üniversite bir merdivene benzer çünkü çıktıkça başarıya götürür*

13. Hedefe Ulaştıran ve Yol Gösteren Yer

Bu kategoride toplam 23 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar ay, dağ, basamak, gemi, harita, hedef, kartal, labirent, lamba, maşa, merdiven, merdivenin son basamağı, pusula, yol ve zirvedir. Grubun genel teması üniversitenin yol gösteren ve hedeflere ulaşmayı sağlayan bir yer olması üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *üniversite bir aya benzer çünkü gecenin karanlığında bize yol gösterir*
- *üniversite bir haritaya benzer çünkü doğru yolun nerde olduğunu gösterir*
- *üniversite bir pusulaya benzer çünkü insanlara yol gösterir*
- *üniversite bir basamağa benzer çünkü çıktıkça hayaline götürür*
- *üniversite bir maşaya benzer çünkü bizi ideallerimize ulaştırır*

14. Bilinmez Bir Yer

Bu kategoride toplam 19 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar araf, ayrı dünya, bilinmez, borsa, bukalemun, çıkmaz sokak, deniz, dibi görünmeyen uçurum, evren, gökyüzü, kapalı kutu, kitap, okyanus, saat, yabancı ve yoldur Grubun genel teması üniversitenin ne olacağı önceden kestirilemeyen, ölçülemeyen, sonunun ve sınırının görülmediği bir yer olması üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *üniversite bir bilinmeze benzer çünkü gitmeden içine girmeden bilemiyoruz*
- *üniversite bir bukalemuna benzer çünkü ne renk olduğu belli değildir*
- *üniversite bir dibi görünmeyen uçuruma benzer çünkü oraya girdiğimizde bizi neyin beklediğini bilmeyiz*
- *üniversite bir kitaba benzer çünkü okumadan ne anlattığını bilemezsin*
- *üniversite bir okyanusa benzer çünkü ucu bucağı yoktur*

15. Süreç Olarak Üniversite

Bu kategoride toplam 34 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar ağaç, anaokulu, askerlik, asker ocağı, başlangıç, başarı noktası, ev, gelecek, final, geçiş, hayat, hayat kapısı, kalkış durağı, kapı, köprü, merdiven, okulun son katı, pencere, sınav, son düzlük, son, yetimhane, yol ve yolculuktur. Grubun genel teması üniversitenin bir şeylerin sonu, bir şeylerin başlangıcı, bir dönem, iki şey arasında kalmış bir süreç olması üzerinedir.

Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *üniversite bir finale benzer çünkü girdiğin bütün sınavların sonu burasıdır*
- *üniversite bir son düzluğe benzer çünkü sonunda okul hayatı biter*
- *üniversite bir yolculuğa benzer çünkü öğrenim hayatının son noktasına gelirsin*
- *üniversite bir başlangıca benzer çünkü bizim birey olarak tek başımıza ilk maceramız*
- *üniversite bir geçişe benzer çünkü çocuklukla yetişkinlik arasındadır*

4.1.2. Lise öğrencilerinin öğrenci kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar

Lise öğrencileri “öğrenci” kavramına ilişkin 583 adet geçerli metafor üretmiştir. Tablo 26’da “öğrenci” kavramına ilişkin üretilen metaforlar ve ilgili oldukları kategoriler, Tablo 27’de “öğrenci” kavramı ile ilgili oluşturulan metaforlar ve frekansları sunulmuştur.

Tablo 26’ya göre öğrenci kavramına ilişkin metaforlar 11 kategori altında toplanmaktadır. Bu kategoriler, 1. Sosyal Sermaye 2. Bilinmez-Çözülmesi Gereken 3. İçi Boş 4. İhtiyacı Olan 5. Mizaç ve Karakter Açısından Öğrenci 6. Emirleri Yerine Getiren 7. Sürekli Çalışan ve Yarışan 8. Bilgiyi Yansıtan 9. Yontulan/Biçim Verilen/Şekil Alan 10. Bilgi Alıcısı ve 11. Gelişen şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 26.

Lise Öğrencilerinin Öğrenci Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlar ve Kategoriler

KATEGORİLER	METAFORLAR
1. Sosyal Sermaye	ayna, ağaç, elmas, gelecek, vatanın geleceği, ışık, kalem, örtü, su, tohum, umut, umut ışığı ve yatırım
2. Bilinmez-Çözülmesi Gereken	bulmaca, gök kuşağı, ipucu, kapalı kutu, kitap, kutu, küp, puzzle, saç sandık, siyah kapı, su, tohum
3. İçi Boş	bilgisayar, bahçe, balon, boş bardak, bardak, boş cüzdan, boş defter, boş kağıt, boş kutu, boş levha, boş mp3, boş su şişesi, buzdolabı, çanta, çerçeve, çöp kutusu, defter, günlük, hard disk, kağıt, kese, içi boş kumbara, kuyu, levha, ruh, sepet, stoma, su kuyusu, tarla, teneke, tohum ve toprak
4. İhtiyacı Olan	yürüyen merdiven, ağaç, asker, ay, bayrak, bebek, çiçek, çocuk, çırak, evlat, fidan, inek, kalem, lale, oyun karakteri, tohum, yavru köpek, yavru, uçan balon, yeni doğan bebek, yolunu kaybeden yavru, zavallı
5. Mizaç ve Karakter Açısından Öğrenci	apartman, ateş, avm, balık, barut, bebek, bukailemun, büyüteç, cam, dal, deniz, dost, düşman, fırsatçı, fırtına, fidan, filozof, güneş, ilkbahar, kağıt, kalem, kalp, keçi, kedi, komedyen, kurbağa, kutu, merak kutusu, metal müzik, nankör, nehir, palyaço, Ram, rüzgar, saat, serseri, tilki, tünel, su, suçlu, stres küpü
6. Emirleri Yerine Getiren	araba, biblo, deneme tahtası, deney tüpü, deney tahtası, domates, esir, eşek, fare, futbolcu, güvercin, güvertede çalışan, hayvan, işçi, kafesteki kuş, kamyon, kartal, kedi, kelebek, kobay fare, kobay, koyun, köle, kör, kukla, kurban, madenci, mahkum, makine, memur, mendil, mülteci, oyuncu, tutsak, paspas, pnömali, robot, sakız, stres topu, top, uç, yaprak
7. Sürekli Çalışan ve Yarışan	amele, arı, asosyal, at, atlet, çalışan, çiftçi, eşek, futbolcu, gece kuşu, hamal, hayvan, inek, işçi, karınca, köle, makine, maratoncu, memur, saat, sporcu, yarış atı, yarışçı, zavallı
8. Bilgiyi Yansıtan	ayna, ay ve defter
9. Yontulan/Biçim Verilen/Şekil Alan	ağaç, cam, cevher, çimen, dal, demir, el işi, elmas, ham madde, hamur, oyuncak hamuru, uyun hamuru, iş parçası, heykel, kütük, mücevher, odun, resim, su, tahta, taş, top, kum torbası ve yaş ağaç
10. Bilgi Alıcısı	AB kan grubu, aç bir çocuk, alıcı, arı, bebek, bedevi, beyin, bilgisayar, bitki, çöldeki kuş, çiçek, çöl, defter, dilenci, not defteri, depo, dinleyici, dolap, duvar, fakir, fanus, gül, hard disk, hayırsever, inek, kalem, kağıt, kitap, kuru toprak, magazin rehberi, mknatis, mikrofon, nehir, not defteri, okuyucu, oruçlu insan, pano, rüzgar, sandık, saklama kabı, seyyah, sünger, süpürge, tahta, toprak, yoksul
11. Gelişen	ağaç, altın, at, bebek, beyaz renk, bitki, çiçek, damla su, demir, elma, fetus, fidan, fide, filiz, filozof, gül, inşaat, işletim sistemi, kaleci, kara tahta, kardelen, kavak, kitap, kum saati, meyve, olgunlaşmamış meyve, pişmemiş yemek, sakal, sarmaşık, susuz çiçek, tarla, teknoloji, tohum, tomurcuk, toprak, yaş fidan, yaş ağaç

Tablo 27.

Öğrenci Kavramı Oluşturulan Metaforlar ve Frekansları

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	F	Metafor	f
Ab Kan	1	Deneme Tahtası	2	Kapalı Kutu	2	Pnömalı	1
Grubu							
Aç Bir Çocuk	1	Deney Tahtası	1	Kara Tahta	1	Puzzle	1
Ağaç	21	Deney Tüpü	1	Kardelen	1	Ram	1
Alicı	1	Deniz	1	Karınca	15	Resim	2
Altın	1	Depo	1	Kartal	1	Robot	10
Amele	17	Dilenci	6	Kavak	1	Ruh	1
Apartman	1	Dinleyici	1	Keçi	1	Rüzgar	2
Araba	3	Dolap	1	Kedi	4	Saat	3
Arı	13	Domates	1	Kelebek	1	Saç	1
Asker	2	Dost	1	Kese	1	Sakal	1
Asosyal	1	Duvar	1	Kitap	5	Sakız	1
At	9	Düşman	1	Kobay	1	Saklama Kabı	1
Ateş	1	El İşi	1	Kobay Fare	1	Sandık	2
Atlet	2	Elma	1	Komedyen	1	Sarmaşık	1
Avm	1	Elmas	2	Koyun	4	Sepet	1
Ay	8	Esir	4	Köle	10	Serseri	1
Ayna	5	Eşek	3	Kör	1	Seyyah	1
Bahçe	2	Evlat	2	Kukla	2	Siyah Kapı	1
Balık	3	Fakir	1	Kum Saati	1	Sporcu	1
Balon	1	Fanus	1	Kum Torbası	1	Stoma	1
Bardak	4	Fare	1	Kurbağa	1	Stres Küpü	2
Barut	1	Fetus	1	Kurban	1	Su	4
Bayrak	1	Fırsatçı	1	Kuru Toprak	1	Su Kuyusu	1
Bebek	9	Fırtına	1	Kutu	2	Suçlu	1
Bedevi	1	Fidan	14	Kuyu	1	Susuz Çiçek	1
Beyaz Renk	1	Fide	1	Küp	1	Sünger	4
Beyin	2	Filiz	1	Kütük	3	Süpürge	1
Biblo	1	Filozof	5	Lale	1	Tahta	3
Bilgisayar	3	Futbolcu	3	Levha	1	Tarla	3
Bitki	3	Gece Kuşu	1	Madenci	1	Taş	1
Boş Bardak	2	Gelecek	1	Magazin Rehberi	1	Teknoloji	2
Boş Cüzdan	1	Gök Kuşağı	1	Mahkum	5	Teneke	2
Boş Defter	6	Gül	4	Makine	4	Tilki	2
Boş Kağıt	4	Güneş	1	Maratoncu	1	Tohum	9
Boş Kutu	3	Günlük	1	Memur	2	Tomurcuk	1
Boş Levha	2	Güvercin	1	Mendil	1	Top	2
Boş Mp3	1	Güvertede Çalışan	1	Merak Kutusu	1	Toprak	5
Boş Su Şişesi	1	Ham Madde	3	Metal Müzik	1	Tutsak	2
Bukalemun	2	Hamal	3	Meyve	2	Tünel	1
Bulmaca	2	Hamur	9	Miknatis	1	Uç	1
Buzdolabı	1	Hard Disk	4	Mikrofon	1	Uçan Balon	1
Büyüteç	1	Hayırsever	1	Mücevher	1	Umut	1
Cam	2	Hayvan	2	Mülteci	1	Umut Işığı	1
Cevher	1	Heykel	1	Nankör	3	Vatanın Geleceği	1
Çalışan	3	Işık	3	Nehir	2	Yaprak	1
Çanta	1	İçi Boş Kumbara	1	Not Defteri	2	Yarış Atı	6
Çerçeve	1	İlkbahar	1	Odun	4	Yarışçı	2
Çıracık	1	İnek	10	Okuyucu	1	Yaş Ağaç	2
Çiçek	20	İnşaat	1	Olgunlaşmamış Meyve	1	Yaş Fidan	1
Çiftçi	1	İp Ucu	1	Oruçlu İnsan	1	Yatırım	1
Çimen	1	İş Parçası	1	Oyun Hamuru	2	Yavru	1
Çocuk	2	İşçi	24	Oyun Karakteri	1	Yavru Köpek	1
Çöl	1	İşletim Sistemi	1	Oyuncak Hamuru	1	Yeni Doğan Bebek	1
Çöldeki Kuş	1	Kafesteki Kuş	1	Oyuncu	1	Yoksul	2
Çöp Kutusu	1	Kağıt	11	Örtü	1	Yolunu Kaybeden Yavru	1
Dal	2	Kaleci	1	Palyaço	1	Yürüyen Merdiven	1
Damla Su	1	Kalem	5	Pano	1	Zavallı	2
Defter	16	Kalp	1	Paspas	1		
Demir	2	Kamyon	1	Pişmemiş Yemek	1		

Tablo 27'ye göre “öğrenci” kavramı ile ilgili sırasıyla, en çok “işçi”, “ağaç” ve “çiçek” metaforu kullanılmıştır. “Öğrenci” kavramına ilişkin bu araştırmada geliştirilen 11 kavramsal kategori aşağıda tanıtılmaktadır.

1. Sosyal Sermaye

Bu kategoride toplam 15 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar ayna, ağaç, elmas, gelecek, vatanın geleceği, ışık, kalem, örtü, su, tohum, umut, umut ışığı ve yatırımdır. Grubun genel teması öğrencinin geleceği aydınlatan biri, ülkesi için değerli bir yatırım olması üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *öğrenci bir aynaya benzer çünkü geleceğin insanlarını gösterir*
- *öğrenci bir elmasa benzer çünkü vatan için eşsiz bir cevherdir*
- *öğrenci bir bu vatanın geleceğidir benzer çünkü bu devleti yaşatacak o dur*
- *öğrenci bir kaleme benzer çünkü her yazdığı geleceği aydınlatır*
- *öğrenci bir örtüye benzer çünkü ülkenin cehaletini örter*
- *öğrenci bir tohuma benzer çünkü ülkenin geleceğidir*

2. Bilinmez-Çözülmesi Gereken

Bu kategoride toplam 15 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar bulmaca, gök kuşağı, ipucu, kapalı kutu, kitap, kutu, küp, puzzle, saç sandık, siyah kapı, su, tohumdur. Grubun genel teması öğrencinin çözülmesi gereken, bilinmeyen yönlerinin olması üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *öğrenci bir gök kuşağına benzer çünkü içinde hangi renk olacağı belli olmaz*
- *öğrenci bir kapalı kutuya benzer çünkü içini bilemezsin*
- *öğrenci bir bulmacaya benzer çünkü çok zor çözülür*
- *öğrenci bir saça benzer çünkü karmakarışıktır çözemezsin*

3. İçi Boş

Bu kategoride toplam 69 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar bilgisayar, bahçe, balon, boş bardak, bardak, boş cüzdan, boş defter, boş kağıt, boş kutu, boş levha, boş mp3, boş su şişesi, buzdolabı, çanta, çerçeve, çöp kutusu, defter, günlük, hard disk, kağıt, kese, içi boş kumbara, kuyu, levha, ruh, sepet, stoma, su kuyusu, tarla, teneke, tohum ve topraktır. Grubun genel teması öğrencinin zihninin boş olduğu, bilgi ile doldurulması gerektiği, bu süreçte genellikle öğrencinin pasif olduğu üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *öğrenci bir boş kağıda benzer çünkü beyni boştur*
- *öğrenci bir çöp kutusuna benzer çünkü içine ne atarsan at kabul etmeyi sever*
- *öğrenci bir bilgisayara benzer çünkü ne yüklersen o kadar bilir*
- *öğrenci bir boş kutuya benzer çünkü dolduran olmadıkça dolmaz*
- *öğrenci bir tarlaya benzer çünkü ne kadar ekersen o kadar biçersin*

4. İhtiyacı Olan

Bu kategoride toplam 37 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar yürüyen merdiven, ağaç, asker, ay, bayrak, bebek, çiçek, çocuk, çırak, evlat, fidan, inek, kalem, lale, oyun karakteri, tohum, yavru köpek, yavru, uçan balon, yeni doğan bebek, yolunu kaybeden yavru, zavallıdır. Grubun genel teması öğrencinin yetiştirilmeye, bakım, ilgi ve sevgiye, anlaşılmaya, öğretmene yönlendirilmeye ihtiyacı olması üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *öğrenci bir kaleme benzer çünkü yazması için mürekkebe ihtiyacı vardır*
- *öğrenci bir uçan balona benzer çünkü ipi tutulmazsa kaybolur gider*
- *öğrenci bir çiçeğe benzer çünkü sulanmaya (eğitilmeye) ihtiyacı vardır*
- *öğrenci bir tohuma benzer çünkü yetismeye ihtiyacı vardır*
- *öğrenci bir çocuğa benzer çünkü ilgiye ihtiyacı vardır*

5. Mizaç ve Karakter Açısından Öğrenci

Bu kategoride toplam 52 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar apartman, ateş, avm, balık, barut, bebek, bukalemun, büyüteç, cam, dal, deniz, dost, düşman, fırsatçı, fırtına, fidan, filozof, güneş, ilkbahar, kağıt, kalem, kalp, keçi, kedi, komedyen, kurbağa, kutu, merak kutusu, metal müzik, nankör, nehir, palyaço, Ram, rüzgar, saat, serseri, tilki, tünel, su, suçlu, stres küpüdür. Grubun genel teması öğrencinin düşünen-sorgulayan, güvenilmez, kırılgan-hassas, unutkan, nitelikli, neşeli, inatçı, korkak, stresli ve dikkatli olması üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *öğrenci bir filozofa benzer çünkü en ince ayrıntıyı bile sorgular*
- *öğrenci bir merak kutusudur benzer çünkü herşeyi o anda öğrenmek ister*
- *öğrenci bir ateşe benzer çünkü kızdırınca okulu bile yakabilir*
- *öğrenci bir bukalemuna benzer çünkü öğretmene göre renk değiştirir*
- *öğrenci bir kediye benzer çünkü öğrenci milleti nankördür*
- *öğrenci bir nehre benzer çünkü ne zaman timsah çıkacağı belli olmaz*

- *öğrenci bir rüzgara benzer çünkü etrafındaki olaylar kaşısında değişir*
- *öğrenci bir tilkiye benzer çünkü çok kurnazdır*
- *öğrenci bir cama benzer çünkü kırılıgandır*
- *öğrenci bir balığa benzer çünkü öğrendiği her şeyi unuttur*
- *öğrenci bir denize benzer çünkü içinde çok farklı şeyler barındırır*
- *öğrenci bir kutudur benzer çünkü içi değerlerle doludur*
- *öğrenci bir komedyene benzer çünkü her şeyden komik bir taraf çıkarır*
- *öğrenci bir metal müziğe benzer çünkü deli doludur*
- *öğrenci bir keçiye benzer çünkü inatçıdır*

6. Emirleri Yerine Getiren

Bu kategoride toplam 74 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar araba, biblo, deneme tahtası, deney tüpü, deney tahtası, domates, esir, eşek, fare, futbolcu, güvercin, güvertede çalışan, hayvan, işçi, kafesteki kuş, kamyon, kartal, kedi, kelebek, kobay fare, kobay, koyun, köle, kör, kukla, kurban, madenci, mahkum, makine, memur, mendil, mülteci, oyuncu, tutsak, paspas, pnömali, robot, sakız, stres topu, top, uç, yapraktır. Grubun genel teması öğrencinin itaat eden, emredilene yapmak zorunda olan, özgürlüğü olmayan biri olduğu üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *öğrenci bir kafesteki kuşa benzer çünkü sevildiği halde okula kapatılır*
- *öğrenci bir mahkuma benzer çünkü özgürlükleri kısıtlıdır*
- *öğrenci bir mahkuma benzer çünkü okul bir cezaevidir*
- *öğrenci bir esire benzer çünkü etrafındakilerin istediğini yapmak zorundadır*
- *öğrenci bir esirdir benzer çünkü eğitim sisteminin kölesidir*
- *öğrenci bir güvertede çalışana benzer çünkü kaptanı ne dediyse onu yapmalıdır*
- *öğrenci bir robota benzer çünkü istenilen işi yapmaya yarar*

7. Sürekli Çalışan ve Yarışan

Bu kategoride toplam 114 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar amele, arı, asosyal, at, atlet, çalışan, çiftçi, eşek, futbolcu, gece kuşu, hamal, hayvan, inek, işçi, karınca, köle, makine, maratoncu, memur, saat, sporcu, yarış atı, yarışçı, zavallıdır. Grubun genel teması öğrencinin hem olumlu hem de olumsuz anlamda sürekli çalışan, yarış halinde olan, yükü olan biri olması üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *öğrenci bir ameleye benzer çünkü her zaman ders çalışmak zorundadır*

- *öğrenci bir arıya benzer çünkü çalışıp çevreye fayda sağlar*
- *öğrenci bir asosyaldır çünkü çok çalışır sosyalleşmeye zamanı kalmaz*
- *öğrenci bir hamala benzer çünkü üzerine yüklenen eğitim yükünü taşımak zorundadır*
- *öğrenci bir ata benzer çünkü yarışı 1. bitirmeye çalışır*

8. Bilgiyi Yansıtan

Bu kategoride toplam 9 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar ayna, ay ve defterdir. Grubun genel teması öğrencinin ona verilenleri yansıtmaları üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *öğrenci bir aynaya benzer çünkü ne verirsen onu alır ve yansıtır tabi her zaman iyi şeyler*
- *yansıtmaz çünkü her zaman iyi şeyler almaz*
- *öğrenci bir aya benzer çünkü öğretmeninden gördüğü şeyleri yansıtır*
- *öğrenci bir deftere benzer çünkü öğretmenden aldıkları bilgileri yayar*

9. Yontulan/Biçim Verilen/Şekil Alan

Bu kategoride toplam 45 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar ağaç, cam, cevher, çimen, dal, demir, el işi, elmas, ham madde, hamur, oyuncak hamuru, uyun hamuru, iş parçası, heykel, kütük, mücevher, odun, resim, su, tahta, taş, top, kum torbası ve yaş ağaçtır. Grubun genel teması öğrencinin şekil verilen biri olması üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *öğrenci bir hamura benzer çünkü nasıl şekil verirsen ona benzer*
- *öğrenci bir ham maddeye benzer çünkü nasıl istersen ona dönüşür*
- *öğrenci bir cama benzer çünkü üfledikçe şekle girer*
- *öğrenci bir heykele benzer çünkü öğretmenlerin elinden geçerek düzgün bir hal alır*

10. Bilgi Alıcısı

Bu kategoride toplam 75 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar AB kan grubu, aç bir çocuk, alıcı, arı, bebek, bedevi, beyin, bilgisayar, bitki, çöldeki kuş, çiçek, çöl, defter, dilenci, not defteri, depo, dinleyici, dolap, duvar, fakir, fanus, gül, hard disk, hayırsever, inek, kalem, kağıt, kitap, kuru toprak, magazin rehberi, miknatıs, mikrofon, nehir, not defteri, okuyucu, oruçlu insan, pano, rüzgar, sandık, saklama kabı, seyyah,

sünger, süpürge, tahta, toprak, yoksuldu. Grubun genel teması öğrencinin bilgiyi hem aktif hem de pasif bir şekilde alıyor olması üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *öğrenci bir arıya benzer çünkü öğretmenlerden bilgi almak için gezer*
- *öğrenci bir bedeviye benzer çünkü bilgi denen dünyada dolaşıp durur*
- *öğrenci bir not defterine benzer çünkü not alan öğretmendir*
- *öğrenci bir süngere benzer çünkü tüm bilgileri hapsedir*

11. Gelişen

Bu kategoride toplam 78 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar ağaç, altın, at, bebek, beyaz renk, bitki, çiçek, damla su, demir, elma, fetus, fidan, fide, filiz, filozof, gül, inşaat, işletim sistemi, kaleci, kara tahta, kardelen, kavak, kitap, kum saati, meyve, olgunlaşmamış meyve, pişmemiş yemek, sakal, sarmaşık, susuz çiçek, tarla, teknoloji, tohum, tomurcuk, toprak, yaş fidan, yaş ağaçtır. Grubun genel teması öğrencinin bilgi, bakım, ilgi, sevgi, öğretmen desteği ve zamanla gelişim göstereceği üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *öğrenci bir sarmaşığa benzer çünkü öğretmene tutundukça büyür*
- *öğrenci bir ağaca benzer çünkü her sene yeni bilgilerle gelişir*
- *öğrenci bir beyaz renge benzer çünkü öğretmen bilgi verdikçe öğrenci renklenir*
- *öğrenci bir çiçeğe benzer çünkü bilgi öğrendikçe açar*
- *öğrenci bir elmaya benzer çünkü güneş aldıkça kırmızılaşır, olgunlaşır*

4.1.3. Lise öğrencilerinin öğretim elemanı kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar

Lise öğrencileri, “öğretim elemanı” kavramına ilişkin 650 adet geçerli metafor üretmiştir. Bu metaforlar 7 kategoride toplanmaktadır. Tablo 28’de “öğretim elemanı” kavramına ilişkin üretilen metaforlar ve ilgili oldukları kategoriler verilmiştir. Bu kategoriler, 1. Bilgi ve Işık Kaynağı Öğretim Elemanı 2) Despot ve Diktatör Öğretim Elemanı 3. Yol Gösteren Öğretim Elemanı 4. Bireysel Gelişimi Destekleyen Öğretim Elemanı 5. Şekillendiren ve Biçim Veren Öğretim Elemanı 6. Konformist Öğretim Elemanı 7. Güvenilmeyen Öğretim Elemanı şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 28.

Lise Öğrencilerinin Öğretim Elemanı Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlar ve Kategoriler

KATEGORİLER	METAFORLAR
1. Bilgi ve Işık Kaynağı Öğretim Elemanı	ağaç, akarsu, alim, ampul, ansiklopedi, arama motoru, aşçı, ay, aydınlatıcı, ayna, banka, bilgisayar, bilgi küpü, bitki, bulut, cümle, çeşme, çiçek, dal, define, deniz, ejderha, gece lambası, google, gökyüzü, gözlük, gül, güneş, güneş ışığı, hard disk, hazine, ışık, internet ağı, kandil, kalem, kavanoz, kaynak, kitap, kumbara, kumsal, kurşun kalem, kutu, küpe, kütüphane, lamba, meşale, mum, mum ışığı, musluk, oda, okyanus, öğrenci, öğretici, papatya, parfüm, plak, robot, rüzgar, sifon, sözlük, su, süpürge, sürahi, tebeşir, tümsek ayna, uç kutusu, usb bellek, usta, sigara, üstad, yağmur, yıldız diktatör, patron ve gardiyan
2) Despot ve Diktatör Öğretim Elemanı	
3. Yol Gösteren Öğretim Elemanı	anahtar, aile, araç, araba, at, ay, cetvel, çoban, danışman, deniz feneri, direksiyon, fener, güven, harita, uyarıcı, hesap makinası, ışık, kaptan, kutup yıldızı, levha, lider, merdiven, mikroskop, navigasyon, otobüs, padişah, pusula, rehber, rüzgar, saat, şoför, tabela, teknik direktör, trafik polisi, trafik levhası, uçurtma ipi, yardımcı, yaya, yoldaş, yönetmen
4. Bireysel Gelişimi Destekleyen Öğretim Elemanı	abi, abla, ağaç, aile, anne, anne-baba, arkadaş, baba, bahçıvan, banka, ceket, cetvel, çatı, çelik yelek, çiftçi, danışman, destek, dost, ebeveyn, ev, günlük, hakem, hesap makinası, ilaç, imla klavuzu, kalem, kantar, kaya, kuş, melek, mendil, meyve ağacı, muhasebeci, sanayi, sırdaş, silgi, su, toprak, su, tahta, terazi, terzi, teyze, toka, uç, usta, yurttur,
5. Şekillendiren ve Biçim Veren Öğretim Elemanı	aşçı, balta, demirci, heykeltıraş, kalem, kuyumcu, makine, marangoz, mücevherci, ressam, usta
6. Konformist Öğretim Elemanı	işçi ve kukla
7. Güvenilmeyen Öğretim Elemanı	ajan, ateş, bomba, duvar, gece ve kaktüs

Tablo 29’da ise oluşturulan metaforlar ve frekansları sunulmuştur. Tablo 29’a göre “öğretim elemanı” kavramı ile ilgili sırasıyla, en çok “anne”, “ağaç” “aile” ve ışık” metaforu kullanılmıştır.

Tablo 29.

Öğretim Elemanı Kavramı Oluşturulan Metaforlar ve Frekansları

Metafor	F	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Abi	2	Define	1	Kaynak	1	Robot	1
Abla	1	Demirci	1	Kitap	76	Rüzgar	3
Ağaç	39	Deniz	2	Kukla	2	Saat	1
Aile	27	Deniz Feneri	2	Kumbara	1	Sanayi	1
Ajan	1	Destek	1	Kumsal	1	Sırdaş	2
Akarsu	1	Diktatör	6	Kurşun Kalem	1	Sifon	1
Alim	2	Direksiyon	1	Kuş	1	Sigara	1
Ampul	3	Dost	10	Kutu	6	Silgi	5
Anahtar	1	Duvar	1	Kutup Yıldızı	1	Sözlük	2
Anne	47	Ebeveyn	4	Kuyumcu	1	Su	5
Anne Baba	8	Ejderha	1	Küpe	1	Süpürge	1
Ansiklopedi	12	Ev	3	Kütüphane	11	Sürahi	1
Araba	1	Fener	4	Lamba	2	Şöför	1
Araç	1	Gardiyan	6	Levha	1	Tabela	7
Arama Motoru	4	Gece	1	Lider	4	Tahta	1
Arkadaş	22	Gece Lambası	1	Makine	1	Tebeşir	1
Aşçı	2	Google	2	Marangoz	3	Teknik Direktör	1
At	1	Gökyüzü	2	Melek	1	Terazi	1
Ateş	1	Gözlük	1	Mendil	1	Terzi	1
Ay	26	Gül	1	Merdiven	1	Teyze	1
Aydınlatıcı	1	Güneş	17	Meşale	1	Toka	1
Ayna	1	Güneş Işığı	1	Meyve Ağacı	1	Toprak	1
Baba	21	Günlük	1	Mikroskop	1	Trafik Levhası	1
Bahçıvan	6	Güven	1	Muhasebeci	1	Trafik Polisi	1
Balta	2	Hakem	1	Mum	13	Tümsek Ayna	1
Banka	2	Hard Disk	1	Mum Işığı	1	Uç	1
Bilgi Küpü	1	Harita	2	Musluk	1	Uç Kutusu	1
Bilgisayar	7	Hazine	3	Mücevherci	1	Uçurtma İpi	1
Bitki	1	Hesap Makinası	2	Navigasyon	2	Usb Bellek	1
Bomba	1	Heykeltıraş	1	Oda	1	Usta	1
Bulut	1	Işık	27	Okyanus	1	Usta	3
Ceket	1	İlaç	1	Otobüs	1	Uyaran	1
Cetvel	2	İmla Klavuzu	1	Öğrenci	1	Üstad	1
Cümle	1	İnternet Ağı	1	Öğretici	1	Yağmur	2
Çatı	1	İşçi	1	Padişah	1	Yardımcı	1
Çelik Yelek	1	Kaktüs	1	Papatya	1	Yaya	1
Çeşme	2	Kalem	8	Parfüm	1	Yıldız	11
Çiçek	6	Kandil	1	Patron	1	Yoldaş	1
Çiftçi	3	Kantar	1	Plak	1	Yönetmen	1
Çoban	6	Kaptan	2	Pusula	23	Yurt	1
Dal	1	Kavanoz	1	Rehber	5		
Danışman	2	Kaya	1	Ressam	3		

“Öğretim elemanı” kavramına ilişkin bu araştırmada geliştirilen 7 kavramsal kategori aşağıda tanıtılmaktadır.

1. Bilgi ve Işık Kaynağı Öğretim Elemanı

Bu kategoride toplam 319 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar ağaç, akarsu, alim, ampul, ansiklopedi, arama motoru, aşçı, ay, aydınlatıcı, ayna, banka, bilgisayar, bilgi küpü, bitki, bulut, cümle, çeşme, çiçek, dal, define, deniz, ejderha, gece lambası, google, gökyüzü, gözlük, gül, güneş, güneş ışığı, hard disk, hazine, ışık, internet ağı, kandil, kalem, kavanoz, kaynak, kitap, kumbara, kumsal, kurşun kalem, kutu, küpe, kütüphane, lamba, meşale, mum, mum ışığı, musluk, oda, okyanus, öğrenci, öğretici,

papatya, parfüm, plak, robot, rüzgar, sifon, sözlük, su, süpürge, sürahi, tebeşir, tümsek ayna, uç kutusu, usb bellek, usta, sigara, üstad, yağmur, yıldızdır. Grubun genel teması öğretim elemanının her türlü bilgiye sahip olması, insanları bilgi ile aydınlatması, bilgiyi öğretmesi üzerinedir. Kategoride öğretim elemanının bilgiyi üretmesinden ziyade bilgili olmasına vurgu vardır. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *öğretim elemanı bir okyanusa benzer çünkü içinde çok derin bilgiler barındırır*
- *öğretim elemanı bir kütüphaneye benzer çünkü her türlü bilgiye sahiptir*
- *öğretim elemanı bir kitaba benzer çünkü her okuyuşunda başka şeyler öğrenirsin*
- *öğretim elemanı bir güneşe benzer çünkü bizi bilgisiyle aydınlatır*

2) Despot ve Diktatör Öğretim Elemanı

Bu kategoride toplam 13 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar diktatör, patron ve gardiyandır. Grubun genel teması öğretim elemanının baskıcı, bir şeyleri dayatan biri olması üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *öğretim elemanı bir diktatöre benzer çünkü her zaman onun dediği doğrudur*
- *öğretim elemanı bir patrona benzer çünkü öğrencileri işçi olarak görür, sürekli çalışsın ister*
- *öğretim elemanı bir gardiyana benzer çünkü esirleri (öğrenci) hapisanede (okul) tutar*

3. Yol Gösteren Öğretim Elemanı

Bu kategoride toplam 92 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar anahtar, aile, araç, araba, at, ay, cetvel, çoban, danışman, deniz feneri, direksiyon, fener, güven, harita, uyarıcı, hesap makinası, ışık, kaptan, kutup yıldızı, levha, lider, merdiven, mikroskop, navigasyon, otobüs, padişah, pusula, rehber, rüzgar, saat, şoför, tabela, teknik direktör, trafik polisi, trafik levhası, uçurtma ipi, yardımcı, yaya, yoldaş, yönetmendir. Grubun genel teması öğretim elemanının yönlendiren, rehberlik eden, ileriye götüren biri olması üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *öğretim elemanı bir anahtara benzer çünkü onun yardımıyla önümüzdeki kapıları açarız*
- *öğretim elemanı bir arabaya benzer çünkü bizi ileriye taşır*
- *öğretim elemanı bir çobana benzer çünkü bizi yönetir ve otlattır*

- *öğretim elemanı bir deniz feneridir benzer çünkü yol gösterir en çaresiz zamanda bile*
- *öğretim elemanı bir kaptana benzer çünkü bize rotamızı gösterir*

4. Bireysel Gelişimi Destekleyen Öğretim Elemanı

Bu kategoride toplam 200 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar abi, abla, ağaç, aile, anne, anne-baba, arkadaş, baba, bahçıvan, banka, ceket, cetvel, çatı, çelik yelek, çiftçi, danışman, destek, dost, ebeveyn, ev, günlük, hakem, hesap makinası, ilaç, imla klavuzu, kalem, kantar, kaya, kuş, melek, mendil, meyve ağacı, muhasebeci, sanayi, sırdaş, silgi, su, toprak, su, tahta, terazi, terzi, teyze, toka, uç, usta, yurttur, Grubun genel teması öğretim elemanının öğrencilerinin hatalarını silerek, eksiklerini tamamlayarak, onlara gereken desteği vererek bireysel gelişimlerine katkıda bulunması, öğrenciler yetiştirmesi, öğrencilerin de güven duyacakları, her zaman destek alacakları bir kişi olması üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *öğretim elemanı bir sanayiye benzer çünkü öğrencinin eksiklerini giderir*
- *öğretim elemanı bir bahçıvana benzer çünkü bize gerekli olanları verir*
- *öğretim elemanı bir çiftçiye benzer çünkü bahçedeki tohumları sular gibi öğrencilerini işler*
- *öğretim elemanı bir terziye benzer çünkü öğrencilerin eksiklerini diker, kafasını da doldurur*
- *öğretim elemanı bir anneye benzer çünkü bir şeyler öğretmeye yetiştirmeye çalışır*
- *öğretim elemanı bir anne babaya benzer çünkü bizi geleceğe hazırlar*
- *öğretim elemanı bir arkadaşına benzer çünkü ona danışabilirim*
- *öğretim elemanı bir günlüğe benzer çünkü onunla dertleşebilir ondan yardım alabiliriz*
- *öğretim elemanı bir aileye benzer çünkü hem bilgi verir hem de senin sıkıntılarında yanında olur*
- *öğretim elemanı bir aileye benzer çünkü öğretim elemanı bizim için savaşır, çabalar ve hayatımıza adım atmamıza yardım eder*
- *öğretim elemanı bir anneye benzer çünkü yetiştirdiği her öğrenciyeye şefkatlidir*

5. Şekillendiren ve Biçim Veren Öğretim Elemanı

Bu kategoride toplam 17 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar aşçı, balta, demirci, heykeltıraş, kalem, kuyumcu, makine, marangoz, mücevherci, ressam, ustadır. Grubun genel teması öğretim elemanının öğrenciyi şekillendiren biri, öğrencinin hayatında çok büyük etkileri olması üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *öğretim elemanı bir baltaya benzer çünkü bizi yontarak şekillendirir*
- *öğretim elemanı bir heykeltıraşa benzer çünkü öğrencilerini şekillendirir*
- *öğretim elemanı bir kuyumcuya benzer çünkü elindeki mücevherin şekillendirerek değerini artırmak ona kalmıştır*
- *öğretim elemanı bir ustadır çünkü seni şekle sokar*

6. Konformist Öğretim Elemanı

Bu kategoride toplam üç metafor vardır. Oluşturulan metaforlar işçi ve kukladır. Grubun genel teması öğretim elemanının kuralları çiğnemeyen biri olması üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *öğretim elemanı bir işçiye benzer çünkü üstleri ne derse onu yapmak zorundadır*
- *öğretim elemanı bir kuklaya benzer çünkü hep kuralları uygulamak ister*

7. Güvenilmeyen Öğretim Elemanı

Bu kategoride toplam 6 metafor vardır. Oluşturulan metaforlar ajan, ateş, bomba, duvar, gece ve kaktüstür. Grubun genel teması öğretim elemanının güvenilmez biri olması üzerinedir. Bazı öğrenci cevapları şöyledir:

- *öğretim elemanı bir ajana benzer çünkü ne biliyorsa idareye anlatır*
- *öğretim elemanı bir geceye benzer çünkü karanlık yönleri vardır*
- *öğretim elemanı bir ateşe benzer çünkü dikkat etmezsen yakar*
- *öğretim elemanı bir kaktüse benzer çünkü yaklaştıkça batar*

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında nicel verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 30'da yer verilmiştir.

Tablo 30.

Lise Öğrencilerinin Üniversite Öğrenci ve Öğretim Elemanı Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları

Metaforik Algı		N	%	\bar{X}	SS	
Üniversite Kavramı Metaforik Algı	Yön Veren ve Şekillendiren Yer Olarak Üniversite	Hiç Katılmıyorum				
		Katılmıyorum	15	4.0		
		Kararsızım	47	12.4		
		Katılıyorum	149	39.4	4.2381	.81851
		Tamamen Katılıyorum	167	44.2		
	Toplam	378	100.0			
	Rahat Edilen ve Eğlenilen Yer Olarak Üniversite	Hiç Katılmıyorum	17	4.5		
		Katılmıyorum	56	14.8		
		Kararsızım	124	32.8		
		Katılıyorum	113	29.9	3.4206	1.08293
		Tamamen Katılıyorum	68	18.0		
	Toplam	378	100.0			
	Karamsarlık İfadesi Olarak Üniversite	Hiç Katılmıyorum	139	36.8		
		Katılmıyorum	129	34.1		
		Kararsızım	67	17.7		
		Katılıyorum	28	7.4	2.0767	1.09348
Tamamen Katılıyorum		15	4.0			
Toplam	378	100.0				
Tedavi Eden ve İhtiyaç Duyulan Yer Olarak Üniversite	Hiç Katılmıyorum	27	7.1			
	Katılmıyorum	56	14.8			
	Kararsızım	84	22.2			
	Katılıyorum	132	34.9	3.4762	1.18152	
	Tamamen Katılıyorum	79	20.9			
Toplam	378	100.0				
Öğrenci Kavramı Metaforik Algı	Emirleri Yerine Getiren Öğrenci	Hiç Katılmıyorum	43	11.4		
		Katılmıyorum	81	21.4		
		Kararsızım	92	24.3		
		Katılıyorum	99	26.2	3.1534	1.25639
		Tamamen Katılıyorum	63	16.7		
	Toplam	378	100.0			
	Pasif Alıcı	Hiç Katılmıyorum	25	6.6		
		Katılmıyorum	34	9.0		
		Kararsızım	87	23.0		
		Katılıyorum	152	40.2	3.6032	1.11474
Tamamen Katılıyorum		80	21.2			
Toplam	378	100.0				
Aktif ve Nitelikli	Hiç Katılmıyorum	2	.5	4.2063	.86166	

Öğretim Elemanı Kavramı Metaforik Algı	<i>Öğrenci</i>	Katılmıyorum	12	3.2			
		Kararsızım	61	16.1			
		Katılıyorum	134	35.4			
		Tamamen Katılıyorum	169	44.7			
		Toplam	378	100.0			
	<i>Yakın ve Bireysel Gelişimi Destekleyen Öğretim Elemanı</i>	Hiç Katılmıyorum	64	16.9			
		Katılmıyorum	122	32.3			
		Kararsızım	118	31.2	2.5952	1.10349	
		Katılıyorum	51	13.5			
		Tamamen Katılıyorum	23	6.1			
		Toplam	378	100.0			
		<i>Mesafeli ve Despot Öğretim Elemanı</i>	Hiç Katılmıyorum	23	6.1		
			Katılmıyorum	82	21.7		
			Kararsızım	125	33.1	3.1799	1.09710
			Katılıyorum	100	26.5		
Tamamen Katılıyorum	48		12.7				
Toplam	378	100.0					
<i>Uzman Öğretim Elemanı</i>	Hiç Katılmıyorum	9	2.4				
	Katılmıyorum	21	5.6				
	Kararsızım	104	27.5	3.7169	.89903		
	Katılıyorum	178	47.1				
	Tamamen Katılıyorum	66	17.5				
Toplam	378	100.0					

Tablo 30'a göre, lise öğrencilerinin %88'i üniversiteyi "yön veren ve şekillendiren", %48'i "rahat ve eğlenilen"; %56'sı "tedavi eden ve ihtiyaç duyulan" bir yer olarak görmektedir. Öğrencilerin % 11'i "üniversiteyi" "karamsarlık ifadesi" olarak görmektedir. Bu anlamda, lise öğrencilerinin "üniversite" kavramına ilişkin olumlu bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Öğrenci boyutunda, lise öğrencilerinin "öğrenci" kavramına ilişkin metaforik algıları incelendiğinde, %43'ü "öğrenciyi" "emirleri yerine getiren" olarak; %63'ü "pasif bilgi alıcısı" olarak ve %80'i ise "aktif ve nitelikli" olarak görmektedir. "Öğretim elemanı" boyutunda ise, lise öğrencilerinin %19'u "öğretim elemanını" "yakın ve bireysel gelişimi destekleyen" olarak; %39'u "mesafeli ve despot olarak" ve %65'i "uzman" olarak görmektedir. Lise öğrencileri, "öğretim elemanını" uzman ancak "mesafeli ve uzak" olarak algılamaktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, lise öğrencilerinin “üniversite”, “öğrenci” ve “öğretim elemanı” kavramlarına ilişkin sahip olduğu metaforik algının kişilik tipleri ve MBTI profillerine göre farklılaşp farklılaşmadığıyla ilgilidir. Yapılan çözümleme sonucunda aşağıdaki bulgulara erişilmiştir.

Tablo 31.

Lise Öğrencilerinin MBTI Profilleri

	(N)	%
ENTP	5	1.3
ENFJ	6	1.6
ENTJ	8	2.1
ESTJ	9	2.4
ESTP	11	2.9
ESFJ	14	3.7
ENFP	15	4.0
INTJ	20	5.3
INTP	22	5.8
INFJ	26	6.9
ISTP	28	7.4
ESFP	29	7.7
ISFJ	38	10.1
ISTJ	38	10.1
INFP	44	11.6
ISFP	65	17.2
Total	378	100.0

1. ESTJ: Dışadönük – Duyusal – Düşünen – Yargılayan **2. INFP:** İçedönük – Sezgisel – Hisseden – Algılayan **3. ESFP:** Dışadönük – Duyusal – Hisseden – Algılayan **4. INTJ:** İçedönük – Sezgisel – Düşünen – Yargılayan **5. ESFJ:** Dışadönük – Duyusal – Hisseden – Yargılayan **6. INTP:** İçedönük – Sezgisel – Düşünen – Algısal **7. ENFP:** Dışadönük – Sezgisel – Hisseden – Algısal **8. ISTJ:** İçedönük – Duyusal – Düşünen – Yargılayan **9. ESTP:** Dışadönük – Duyusal – Düşünen – Algısal **10. INFJ:** İçedönük – Sezgisel – Hisseden – Yargılayan **11. ENFJ:** Dışadönük – Sezgisel – Hisseden – Yargılayan **12. ISTP:** İçedönük – Duyusal – Düşünen – Algılayan **13. ENTJ:** Dışadönük – Sezgisel – Düşünen – Yargılayan **14. ISFP:** İçedönük – Duyusal – Hisseden – Algılayan **15. ENTP:** Dışadönük – Sezgisel – Düşünen – Algılayan **16. ISFJ:** İçedönük – Duyusal – Hisseden – Yargılayan

Tablo 31’e göre lise öğrencilerinin MBTI profilleri incelendiğinde öne çıkan MBTI profilinin ISFP (İçedönük- Duyusal- Hisseden- Algılayan) (%17.2) olduğu görülmektedir. Bu profili INFP (İçedönük- Sezgisel- Hisseden- Algılayan) (%11.6), ISTJ (İçedönük- Duyusal- Düşünen- Yargılayan) (%10.1) ve ISFJ (İçedönük- Duyusal- Hisseden- Yargılayan) (10.1) izlemektedir. En az orana sahip profil ise ENTP (Dışadönük- Sezgisel- Düşünen- Algılayan) (%1.3) olmuştur.

Lise öğrencilerinin “üniversite”, “öğrenci” ve “öğretim elemanı” kavramlarına

ilişkin algılarının MBTI profillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “tek yönlü varyans analizinden” (one way ANOVA) yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32.

Lise Öğrencilerinin Üniversite, Öğrenci ve Öğretim Elemanı Kavramlarına İlişkin Metaforik Algularının MBTI Profiline Göre ANOVA Sonuçları

	Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Üniversite Kavramı	Yön Veren ve Şekillendiren Yer Olarak Üniversite	Gruplar arası	6.937	16	.434	.979	.479	
		Gruplar içi	159.873	361	.443			
		Toplam	166.810	377				
	Rahat Edilen ve Eğlenilen Yer Olarak Üniversite	Gruplar arası	22.459	16	1.404	1.897	.020	
		Gruplar içi	267.178	361	.740			
		Toplam	289.638	377				
	Karamsarlık İfadesi Olarak Üniversite	Gruplar arası	10.771	16	.673	.821	.662	
		Gruplar içi	296.036	361	.820			
		Toplam	306.807	377				
	Tedavi Eden ve İhtiyaç Duyulan Yer Olarak Üniversite	Gruplar arası	14.296	16	.893	1.119	.335	
		Gruplar içi	288.265	361	.799			
		Toplam	302.561	377				
Öğrenci Kavramı	Emirleri Yerine Getiren Öğrenci	Gruplar arası	12.683	16	.793	.735	.758	
		Gruplar içi	389.391	361	1.079			
		Toplam	402.074	377				
	Pasif Alıcı	Gruplar arası	14.538	16	.909	1.197	.268	
		Gruplar içi	274.008	361	.759			
		Toplam	288.545	377				
	Aktif ve Nitelikli Öğrenci	Gruplar arası	12.943	16	.809	1.538	.084	
		Gruplar içi	189.843	361	.526			
		Toplam	202.786	377				
Öğretim Elemanı Kavramı	Yakın ve Bireysel Gelişimi Destekleyen Öğretim Elemanı	Gruplar arası	12.199	16	.762	.965	.495	
		Gruplar içi	285.191	361	.790			
		Toplam	297.390	377				
	Mesafeli ve Despot Öğretim Elemanı	Gruplar arası	19.725	16	1.233	1.698	.045	
		Gruplar içi	262.082	361	.726			
		Toplam	281.807	377				
	Uzman Öğretim Elemanı	Gruplar arası	8.672	16	.542	.966	.493	
		Gruplar içi	202.487	361	.561			
		Toplam	211.159	377				

Tablo 32 incelendiğinde, “üniversite” kavramı boyutunda “rahat edilen ve eğlenilen yer olarak üniversite” [$F(16, 361) = 1.897, p < .05$] alt faktöründe öğrencilerin “üniversite” kavramına ilişkin metaforik algılarında MBTI profiline göre anlamlı farklılıklar oluşmaktadır. “Yön veren ve şekillendiren yer olarak üniversite” [$F(16, 361) = .979, p > .05$], “karamsarlık ifadesi olarak üniversite” [$F(16, 361) = .821, p > .05$] ve “tedavi eden ve ihtiyaç duyulan yer olarak üniversite” [$F(16, 361) = 1.119, p > .05$] alt faktörlerinde ise öğrencilerin MBTI profillerine göre anlamlı farklılıklar yoktur.

“Öğrenci” kavramı boyutunda, “emirleri yerine getiren öğrenci” [$F(16, 361) = .735, p > .05$], “pasif alıcı” [$F(16, 361) = 1.197, p > .05$] ve “aktif ve nitelikli öğrenci” [$F(16, 361) = 1.538, p > .05$] alt faktörlerinde lise öğrencilerinin “öğrenci” kavramına ilişkin metaforik algılarında MBTI profillerine göre anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir.

“Öğretim elemanı” kavramı boyutunda, “mesafeli ve despot öğretim elemanı” [$F(16, 361) = 1.698, p < .05$] alt faktöründe öğrencilerin “öğretim elemanı” kavramına ilişkin metaforik algılarında MBTI profillerine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. “Yakın ve bireysel gelişimi destekleyen öğretim elemanı” [$F(16, 361) = .965, p > .05$] ve “uzman öğretim elemanı” [$F(16, 361) = .966, p > .05$] alt faktörlerinde ise öğrencilerin MBTI profillerine göre anlamlı farklılıklar yoktur.

Lise öğrencilerinin “üniversite”, “öğrenci” ve “öğretim elemanı” kavramlarına ilişkin algılarının kişilik tiplerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testinden yararlanılmıştır. Kişilik tipleri ile ilgili verilere Tablo 33; kişilik tipleri ile metaforik algı arasındaki farklılığa ilişkin verilere ise Tablo 34, Tablo 35, Tablo 36 ve Tablo 37’de yer verilmiştir.

Tablo 33.

Lise Öğrencilerinin Kişilik Tipleri

Boyut	Tip	N	%
Dikkati Odaklama	Dışadönük	97	25.7
	İçedönük	281	74.3
Bilgiyi Edinme	Duyusal	146	38.6
	Sezgisel	232	61.4
Karar Verme	Hisseden	237	62.7
	Düşünen	141	37.3
Dış Dünyayı Ele Alma	Yargılayan	219	57.9
	Algılayan	159	42.1

Tablo 33’te kişilik tipleri boyutlarına ilişkin verilere yer verilmektedir. İlk boyut olan “dikkati odaklama” boyutunda lise öğrencilerinin %74’ü “içe dönük”, %25’i ise “dışadönük” kişilik yapısına sahiptir. “Bilgi edinme” boyutunda öğrencilerin %61’i

“sezgisel”, %39’u “duyusal”; “karar verme” boyutunda %63’ü “hisseden” %37’si “düşünen” ve “dış dünyayı ele alma boyutunda” lise öğrencilerinin %58’i “yargılayan”, %42’si “algılayan” kişilik yapısına sahiptir. Öğrencilerin daha çok “içe dönük”, “sezgisel”, “hisseden” ve “yargılayan” kişilik yapısına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 34.

Dikkati Odaklama Boyutuna Göre Lise Öğrencilerinin Üniversite Öğrenci ve Öğretim Elemanı Kavramına İlişkin Metaforik Algıları Arasındaki Farklar

Metaforik Algı		N	\bar{X}	SS	t	sd	p	
Üniversite Kavramı	Yön Veren ve Şekillendiren Yer	İçedönük	281	4.0924	.64607	1.587	376	.113
	Olarak Üniversite	Dışadönük	97	3.9684	.71315	1.513	153.867	.132
	Rahat Edilen ve Eğlenen Yer	İçedönük	281	3.3681	.89774	.331	376	.741
	Olarak Üniversite	Dışadönük	97	3.3339	.81580	.347	182.125	.729
	Karamsarlık İfadesi	İçedönük	281	2.2655	.93170	1.068	376	.286
	Olarak Üniversite	Dışadönük	97	2.1521	.80893	1.144	190.366	.254
	Tedavi Eden ve İhtiyaç Duyulan Yer	İçedönük	281	3.3633	.90125	-.085	376	.932
	Olarak Üniversite	Dışadönük	97	3.3723	.88462	-.086	169.651	.932
Öğrenci Kavramı	Emirleri Yerine	İçedönük	281	3.1657	1.0475	.290	376	.772
	Getiren Öğrenci	Dışadönük	97	3.1305	.99321	.297	175.041	.767
	Pasif Alıcı	İçedönük	281	3.4685	.86933	-.423	376	.672
	Aktif ve Nitelikli	Dışadönük	97	3.5122	.89443	-.417	162.881	.677
	Öğrenci	İçedönük	281	3.9466	.67060	1.264	376	.207
		Dışadönük	97	3.8375	.88983	1.104	135.546	.272
Öğretim Elemanı Kavramı	Yakın ve Bireysel	İçedönük	281	2.6302	.87387	-.634	376	.527
	Gelişimi	Dışadönük	97	2.6965	.93123	-.614	158.223	.540
	Destekleyen	İçedönük	281	3.0815	.87003	1.438	376	.151
	Öğretim Elemanı	Dışadönük	97	2.9352	.84359	1.460	171.512	.146
	Mesafeli ve Despot	İçedönük	281	3.6285	.71763	1.525	376	.128
	Öğretim Elemanı	Dışadönük	97	3.4943	.82703	1.424	148.938	.157

Kişiliğin “dikkati odaklama” boyutunda “üniversite” kavramı metaforik algısı ile ilgili “yön veren ve şekillendiren yer olarak üniversite”, “rahat edilen ve eğlenilen yer olarak üniversite”, “karamsarlık ifadesi olarak üniversite” alt faktörlerinde “içedönük” öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. “Tedavi eden ve ihtiyaç duyulan” alt faktöründe ise “dışadönük” öğrenciler daha yüksek puan elde etmişlerdir.

“Öğrenci” kavramı metaforik algısı ile ilgili “emirleri yerine getiren öğrenci” ve “aktif ve nitelikli öğrenci” alt faktörlerinde “içedönük” öğrenciler daha yüksek puan elde ederken, “pasif alıcı” alt faktöründe “dışadönük” öğrenciler daha yüksek puan elde etmişlerdir.

“Öğretim elemanı” kavramı metaforik algısı ile ilgili “mesafeli ve despot öğretim elemanı” ve “uzman öğretim elemanı” alt faktörlerinde “içedönük” öğrenciler daha yüksek puan alırken “yakın ve bireysel gelişimi destekleyen” alt faktöründe “dışadönük” öğrenciler daha yüksek puan elde etmişlerdir. “Dikkati odaklama” boyutunda öğrencilerin “üniversite”, “öğrenci” ve “öğretim elemanı” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algı arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için t-testi çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34’e göre, “dikkati odaklama” boyutunda öğrencilerin “üniversite”, “öğrenci” ve “öğretim elemanı” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algı arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$).

Kişiliğin “bilgi edinme” boyutunda, “üniversite” kavramı metaforik algısı ile ilgili, “rahat edilen ve eğlenilen yer olarak üniversite”, “karamsarlık ifadesi olarak üniversite” ve “tedavi eden ve ihtiyaç duyulan yer olarak üniversite” alt faktörlerinde “duyusal” öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. “Yön veren ve şekillendiren yer olarak üniversite” alt faktöründe ise “sezgisel” öğrenciler daha yüksek puan elde etmişlerdir.

“Öğrenci” kavramı metaforik algısı ile ilgili “emirleri yerine getiren öğrenci” ve “aktif ve nitelikli öğrenci” alt faktörlerinde “duyusal” öğrenciler daha yüksek puan elde ederken, “pasif alıcı” alt faktöründe “sezgisel” öğrenciler daha yüksek puan elde etmişlerdir.

“Öğretim elemanı” kavramı metaforik algısı ile ilgili “mesafeli ve despot öğretim elemanı” ve “yakın ve bireysel gelişimi destekleyen öğretim elemanı” alt faktörlerinde “duyusal” öğrenciler daha yüksek puan alırken “uzman öğretim elemanı”

alt faktöründe “sezgisel” öğrenciler daha yüksek puan elde etmişlerdir. “Bilgi edinme” boyutunda öğrencilerin “üniversite”, “öğrenci” ve “öğretim elemanı” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algı arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için t-testi çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35.

Bilgiyi Edinme Boyutuna Göre Lise Öğrencilerinin Üniversite Öğrenci ve Öğretim Elemanı Kavramına İlişkin Metaforik Alguları Arasındaki Farklar

Metaforik Algı	Bilgi Edinme Boyutu	N	\bar{X}	SS	t	sd	p		
Üniversite Kavramı	Yön Veren ve Şekillendiren Yer Olarak Üniversite	Duyusal	146	4.0342	.72015	-.612	376	.541	
		Sezgisel	232	4.0772	.62918	-.593	277.561	.553	
	Rahat Edilen ve Eğlenilen Yer Olarak Üniversite	Duyusal	146	3.4587	.88761	1.753	376	.080	
		Sezgisel	232	3.2968	.86553	1.743	302.470	.082	
	Karamsarlık İfadesi Olarak Üniversite	Duyusal	146	2.2512	.86279	.253	376	.800	
		Sezgisel	232	2.2271	.92773	.258	324.827	.797	
	Tedavi Eden ve İhtiyaç Duyulan Yer Olarak Üniversite	Duyusal	146	3.4083	.87288	.734	376	.463	
		Sezgisel	232	3.3388	.91085	.742	318.061	.459	
	Öğrenci Kavramı	Emirleri Yerine Getiren Öğrenci	Duyusal	146	3.2244	1.06795	1.012	376	.312
			Sezgisel	232	3.1140	1.00992	.999	295.401	.318
Pasif Alıcı		Duyusal	146	3.4042	.89339	-1.333	376	.183	
		Sezgisel	232	3.5273	.86153	-1.322	299.904	.187	
Aktif ve Nitelikli Öğrenci		Duyusal	146	3.9754	.76163	1.197	376	.232	
	Sezgisel	232	3.8828	.71443	1.179	293.543	.239		
Öğretim Elemanı Kavramı	Yakın ve Bireysel Gelişimi	Duyusal	146	2.7028	.85760	.966	376	.335	
	Destekleyen Öğretim Elemanı	Sezgisel	232	2.6122	.90695	.978	321.094	.329	
	Mesafeli ve Despot Öğretim Elemanı	Duyusal	146	3.1124	.88779	1.221	376	.223	
		Sezgisel	232	3.0009	.84875	1.209	297.909	.228	
	Uzman Öğretim Elemanı	Duyusal	146	3.5913	.69872	-.058	376	.954	
		Sezgisel	232	3.5958	.77952	-.059	332.905	.953	

Tablo 35 incelendiğinde, “bilgi edinme” boyutunda öğrencilerin “üniversite”, “öğrenci” ve “öğretim elemanı” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algı arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$).

Tablo 36.

Karar Verme Boyutuna Göre Lise Öğrencilerinin Üniversite Öğrenci ve Öğretim Elemanı Kavramına İlişkin Metaforik Alguları Arasındaki Farklar

Metaforik Algı		N	\bar{X}	SS	t	sd	p		
Üniversite Kavramı	Yön Veren ve Şekillendiren Yer	Hisseden	237	4.0382	.70580	-850	376	.396	
	Olarak Üniversite	Düşünen	141	4.0983	.59116	-889	335.154	.375	
	Rahat Edilen ve Eğlenilen Yer Olarak	Hisseden	237	3.3437	.85887	-448	376	.654	
	Üniversite	Düşünen	141	3.3855	.90788	-.442	281.442	.659	
	Karamsarlık İfadesi	Hisseden	237	2.1704	.92874	-1.850	376	.065	
	Olarak Üniversite	Düşünen	141	2.3473	.84717	-1.893	315.956	.059	
	Tedavi Eden ve İhtiyaç Duyulan Yer Olarak	Hisseden	237	3.3612	.92406	-.123	376	.902	
	Üniversite	Düşünen	141	3.3730	.84950	-.126	314.137	.900	
	Öğrenci Kavramı	Emirleri Yerine Getiren	Hisseden	237	3.1073	1.04802	-1.206	376	.228
		Öğrenci	Düşünen	141	3.2397	1.00467	-1.219	304.290	.224
Pasif Alıcı		Hisseden	237	3.4387	.86982	-1.184	376	.237	
Aktif ve Nitelikli		Düşünen	141	3.5488	.88204	-1.180	291.066	.239	
Öğrenci		Hisseden	237	3.8770	.74177	-1.431	376	.153	
Öğretim Elemanı Kavramı	Yakın ve Bireysel	Düşünen	141	3.9884	.71631	-1.443	302.564	.150	
	Gelişimi Destekleyen	Hisseden	237	2.6668	.91204	.557	376	.578	
	Öğretim Elemanı	Düşünen	141	2.6142	.84868	.567	311.297	.571	
	Mesafeli ve Despot	Hisseden	237	2.9518	.85227	-2.710	376	.007	
	Öğretim Elemanı	Düşünen	141	3.1989	.86596	-2.699	290.601	.007	
	Uzman Öğretim	Hisseden	237	3.5970	.78007	.099	376	.921	
	Elemanı	Düşünen	141	3.5891	.69459	.102	321.535	.919	

Kişiliğin “karar verme” boyutunda, “üniversite” kavramı metaforik algısı ile ilgili, bütün alt faktörlerde “düşünen” öğrenciler daha yüksek puan elde etmişlerdir.

“Öğrenci” kavramı metaforik algısı ile ilgili bütün alt faktörlerde “düşünen” öğrenciler daha yüksek puan elde etmişlerdir.

“Öğretim elemanı” kavramı metaforik algısı ile ilgili “uzman öğretim elemanı” ve “yakın ve bireysel gelişimi destekleyen öğretim elemanı” alt faktörlerinde “hisseden” öğrenciler daha yüksek puan alırken, “mesafeli ve despot öğretim elemanı”

alt faktöründe “düşünen” öğrenciler daha yüksek puan elde etmişlerdir. “Karar verme” boyutunda öğrencilerin “üniversite”, “öğrenci” ve “öğretim elemanı” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algı arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için t-testi çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36 incelendiğinde, “karar verme” boyutunda öğrencilerin “üniversite” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algı arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$). “Öğretim elemanı” boyutunda “mesafeli ve despot öğretim elemanı” alt faktöründe elde edilen puan ortalamaları arasındaki fark ($t_{376}=-2.710$, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu anlamda, “düşünen” ($\bar{X}=3.19$) öğrencilerin “hisseden” ($=2.95$) öğrencilere göre öğretim elemanı kavramını daha çok “mesafeli ve despot” olarak algıladığı söylenebilir. Diğer iki alt faktör olan “yakın ve bireysel gelişimi destekleyen öğretim elemanı” ve “uzman öğretim” elemanından elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$).

Kişiliğin “dış dünyayı ele alma” boyutunda, “üniversite” kavramı metaforik algısı ile ilgili, “rahat edilen ve eğlenilen yer olarak üniversite” ve “karamsarlık ifadesi olarak üniversite” alt faktörlerinde “algılayan” öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. “Yön veren ve şekillendiren yer olarak üniversite” ile “tedavi eden ve ihtiyaç duyulan yer olarak üniversite” alt faktöründe ise “yargılayan” öğrenciler daha yüksek puan elde etmişlerdir.

“Öğrenci” kavramı metaforik algısı ile ilgili “emirleri yerine getiren öğrenci” alt faktöründe “algılayan” öğrenciler daha yüksek puan elde ederken, “pasif alıcı” ve “aktif ve nitelikli öğrenci” alt faktörlerinde “yargılayan” öğrenciler daha yüksek puan elde etmişlerdir.

“Öğretim elemanı” kavramı metaforik algısı ile ilgili tüm alt faktörlerde “yargılayan” öğrenciler daha yüksek puan elde etmişlerdir. “Dış dünyayı ele alma” boyutunda öğrencilerin “üniversite”, “öğrenci” ve “öğretim elemanı” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algı arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için t-testi çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37’ye göre, “dış dünyayı ele alma” boyutunda öğrencilerin “öğrenci” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algı arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$).

Üniversite boyutu ile ilgili olarak “tedavi eden ve ihtiyaç duyulan yer olarak

üniversite” alt faktöründen elde edilen puanların ortalamaları arasındaki fark ($t_{376}=-1.99$, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu anlamda, “yargılayan” öğrenciler ($\bar{X}=3.47$) “algılayan” öğrencilere ($\bar{X}=3.28$) göre üniversiteyi daha fazla “tedavi eden ve ihtiyaç duyulan yer” olarak görmektedir. Diğer alt faktörler olan “yön veren ve şekillendiren yer olarak üniversite”, “rahat edilen ve eğlenilen yer olarak üniversite” ve “karamsarlık ifadesi olarak üniversite” alt faktörlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$).

Tablo 37.

Dış Dünyayı Ele Alma Boyutuna Göre Lise Öğrencilerinin Üniversite Öğrenci ve Öğretim Elemanı Kavramına İlişkin Metaforik Alguları Arasındaki Farklar

Metaforik Algı		N	\bar{X}	SS	t	sd	p	
Üniversite Kavramı	Yön Veren ve Şekillendiren Yer Olarak Üniversite	Algılayan	219	4.0209	.67889	-1.361	376	.174
		Yargılayan	159	4.1152	.64395	-1.373	350.473	.171
	Rahat Edilen ve Eğlenilen Yer Olarak Üniversite	Algılayan	219	3.3794	.85696	.521	376	.603
		Yargılayan	159	3.3317	.90475	.517	329.531	.606
	Karamsarlık İfadesi Olarak Üniversite	Algılayan	219	2.3022	.93272	1.668	376	.096
		Yargılayan	159	2.1458	.85277	1.692	356.654	.092
	Tedavi Eden ve İhtiyaç Duyulan Yer Olarak Üniversite	Algılayan	219	3.2876	.89524	-1.996	376	.047
		Yargılayan	159	3.4732	.88829	-1.998	342.112	.046
	Öğrenci Kavramı	Emirleri Yerine Getiren Öğrenci	Algılayan	219	3.2295	1.02229	1.613	376
		Yargılayan	159	3.0563	1.04180	1.608	336.823	.109
Pasif Alıcı		Algılayan	219	3.4281	.82708	-1.349	376	.178
		Yargılayan	159	3.5509	.93467	-1.323	314.939	.187
Aktif ve Nitelikli Öğrenci		Algılayan	219	3.8772	.70387	-1.288	376	.199
		Yargılayan	159	3.9755	.77087	-1.269	321.730	.205
Öğretim Elemanı Kavramı	Yakın ve Bireysel Gelişimi Destekleyen Öğretim Elemanı	Algılayan	219	2.6083	.87650	-1.001	376	.318
		Yargılayan	159	2.7008	.90401	-.996	334.382	.320
	Mesafeli ve Despot Öğretim Elemanı	Algılayan	219	2.9412	.85084	-2.734	376	.007
		Yargılayan	159	3.1854	.86602	-2.726	337.071	.007
	Uzman Öğretim Elemanı	Algılayan	219	3.5257	.75549	-2.092	376	.037
		Yargılayan	159	3.6882	.73045	-2.104	347.019	.036

Öğretim elemanı boyutu ile ilgili olarak “mesafeli ve despot öğretim elemanı” alt faktöründen elde edilen puanların ortalamaları arasındaki fark ($t_{376}=-1.99$, $p<.05$) ile “uzman öğretim elemanı” alt faktöründen elde edilen puanların ortalamaları arasındaki

fark ($t_{376}=-2.73$, $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu anlamda, “yargılayan” öğrenciler ($\bar{X} = 3.68$) “algılayan” öğrencilere ($\bar{X} = 3.52$) göre “öğretim elemanını” daha fazla “uzman” olarak görmektedir. Ayrıca, “mesafeli ve despot öğretim elemanı” alt faktöründe “yargılayan” öğrenciler ($\bar{X} = 3.18$) “algılayan” öğrencilere göre ($\bar{X} = 2.94$) öğretim elemanını daha fazla “despot ve mesafeli” görmektedir. Diğer alt faktör “yakın ve bireysel gelişimi destekleyen öğretim elemanından” elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p > .05$).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, lise öğrencilerinin “üniversite”, “öğrenci” ve “öğretim elemanı” kavramlarına ilişkin sahip olduğu metaforik algının okul türü, sosyo-ekonomik düzey ve yerleşim yerine göre farklılaşp farklılaşmadığıyla ilgilidir. Yapılan çözümleme sonucunda aşağıdaki bulgulara erişilmiştir.

4.3.1. Okul türüne göre üniversite öğrenci ve öğretim elemanı kavramına ilişkin metaforik algılar arasındaki farklar

Tablo 38.

Lise Öğrencilerinin Devam Ettiği Lise Türü

	N	%
Anadolu Liseleri	183	48,4
Meslek Liseleri	163	43,1
İmam Hatip Liseleri	32	8,5
Total	378	100,0

Tablo 38’de lise öğrencilerinin devam ettikleri lise türlerine ilişkin bilgiye yer verilmiştir. Tablo 38’e göre, lise öğrencilerinin %48’i anadolu liselerine, %43’ü meslek liselerine ve %8.5’i imam hatip lisesine devam etmektedir. Lise öğrencilerinin “üniversite”, “öğrenci” ve “öğretim elemanı” kavramlarına ilişkin algılarının okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “tek yönlü varyans analizinden” (one way ANOVA) yararlanılmış, sonuçlar Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39 incelendiğinde, üniversite kavramı boyutunda, “yön veren ve şekillendiren yer olarak üniversite” [$F(2, 375) = 6.53$, $p < .05$] ve “tedavi eden ve ihtiyaç duyulan yer olarak üniversite” [$F(2, 375) = 4.20$, $p < .05$], alt faktörlerinde öğrencilerin üniversite kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algıları okul türlerine

göre anlamlı farklılıklar oluşmaktadır. Meslek lisesi öğrencileri ($\bar{X} = 4.36$) anadolu lisesi öğrencilerine göre ($\bar{X} = 4.13$) “yön veren ve şekillendiren üniversite” alt faktöründe daha olumlu bir algıya sahiptir. Benzer şekilde “tedavi eden ve ihtiyaç duyulan yer olarak üniversite” alt faktöründe de meslek lisesi öğrencileri ($\bar{X} = 3.66$) anadolu lisesi öğrencilerine göre ($\bar{X} = 3.34$) daha olumlu bir algıya sahiptir. “Rahat edilen yer olarak üniversite” [$F(2, 375) = 1.24, p > .05$] ve “karamsarlık ifadesi olarak üniversite” [$F(2, 375) = 1.28, p > .05$] alt faktörlerinde ise okul türlerine göre anlamlı farklılıklar yoktur.

Öğrenci kavramı boyutunda, “emirleri yerine getiren öğrenci” [$F(2, 375) = 6.19, p < .05$], pasif alıcı [$F(2, 375) = 3.69, p < .05$] ve “aktif ve nitelikli öğrenci” [$F(2, 375) = 4.54, p < .05$], alt faktörlerinde öğrencilerin “öğrenci” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algı okul türlerine göre anlamlı farklılıklar oluşmaktadır. “Emirleri yerine getiren öğrenci” alt faktöründe, meslek lisesi ($\bar{X} = 2.87$) ile anadolu lisesi ($\bar{X} = 3.33$) ve imam hatip lisesi ($\bar{X} = 3.56$) arasında meslek liseleri lehine farklılık vardır. Diğer bir ifadeyle meslek lisesinde okuyan öğrenciler, öğrenci kavramını daha az “emirleri yerine getiren” olarak algılamaktadır. Lise türleri arasında öğrenciliği “emirleri yerine getiren” olarak en fazla algılayan imam hatip lisesi öğrencileridir. “Pasif alıcı” alt faktöründe anadolu liseleri ($\bar{X} = 3.44$) ile meslek liseleri ($\bar{X} = 3.77$) arasında meslek lisesi lehine anlamlı farklılık vardır. Diğer bir ifadeyle, meslek lisesi öğrencileri “öğrenci” kavramını anadolu lisesi öğrencilerine göre daha fazla “bilginin pasif alıcısı” olarak görmektedir. “Aktif ve nitelikli öğrenci” alt faktöründe ise, anadolu liseleri ($\bar{X} = 4.06$) ile meslek liseleri ($\bar{X} = 4.34$) arasında meslek liseleri lehine anlamlı farklılık vardır. Meslek lisesinde okuyan öğrenciler anadolu lisesinde okuyan öğrencilere göre öğrenciyi daha fazla “aktif ve nitelikli” olarak algılamaktadır.

Öğretim elemanı kavramı boyutunda, “yakın ve bireysel gelişimi destekleyen öğretim elemanı” [$F(2, 375) = 5.50, p < .05$] alt faktöründe öğrencilerin “öğretim elemanı” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algılarında okul türlerine göre anlamlı farklılıklar oluşmaktadır. Meslek lisesi öğrencileri ($\bar{X} = 2.79$) anadolu lisesi öğrencilerine ($\bar{X} = 2.43$) göre öğretim elemanı kavramını daha çok “yakın ve bireysel gelişimi destekleyen” olarak algılamaktadır. “Mesafeli ve despot öğretim elemanı” [$F(2, 375) = 2.41, p > .05$] ve “uzman öğretim elemanı” [$F(2, 375) = .168, p > .05$] alt faktörlerinde ise öğrencilerin okul türlerine göre anlamlı farklılıklar yoktur.

Tablo 39.

Lise Öğrencilerinin Üniversite Öğrenci ve Öğretim Elemanı Kavramlarına İlişkin Metaforik Algılarının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

	Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark
Üniversite Kavramı	Yön Veren ve Şekillendiren Yer Olarak Üniversite	Gruplar arası	5.616	2	2.808	6.532	.002	Tukey
		Gruplar içi	161.194	375	.430			
		Toplam	166.810	377				
	Rahat Edilen ve Eğlenilen Yer Olarak Üniversite	Gruplar arası	1.910	2	.955	1.245	.289	-
		Gruplar içi	287.728	375	.767			
		Toplam	289.638	377				
	Karamsarlık İfadesi Olarak Üniversite	Gruplar arası	2.083	2	1.041	1.281	.279	-
		Gruplar içi	304.725	375	.813			
		Toplam	306.807	377				
	Tedavi Eden ve İhtiyaç Duyulan Yer Olarak Üniversite	Gruplar arası	6.631	2	3.316	4.202	.016	Tukey
		Gruplar içi	295.930	375	.789			
		Toplam	302.561	377				
Öğrenci Kavramı	Emirleri Yerine Getiren Öğrenci	Gruplar arası	12.860	2	6.430	6.195	.002	Dunnet C
		Gruplar içi	389.214	375	1.038			
		Toplam	402.074	377				
	Pasif Alıcı	Gruplar arası	5.580	2	2.790	3.698	.026	Tukey
		Gruplar içi	282.965	375	.755			
		Toplam	288.545	377				
	Aktif ve Nitelikli Öğrenci	Gruplar arası	4.804	2	2.402	4.549	.011	Tukey
		Gruplar içi	197.982	375	.528			
		Toplam	202.786	377				
Öğretim Elemanı Kavramı	Yakın ve Bireysel Gelişimi Destekleyen Öğretim Elemanı	Gruplar arası	8.459	2	4.230	5.490	.004	Tukey
		Gruplar içi	288.931	375	.770			
		Toplam	297.390	377				
	Mesafeli ve Despot Öğretim Elemanı	Gruplar arası	3.576	2	1.788	2.410	.091	
		Gruplar içi	278.231	375	.742			
		Toplam	281.807	377				
	Uzman Öğretim Elemanı	Gruplar arası	.189	2	.094	.168	.846	
		Gruplar içi	210.971	375	.563			
		Toplam	211.159	377				

4.3.2. Sosyo-ekonomik düzeye göre üniversite öğrenci ve öğretim elemanı kavramına ilişkin metaforik algılar arasındaki farklar

Lise öğrencilerinin “üniversite”, “öğrenci” ve “öğretim elemanı” kavramlarına ilişkin algılarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “tek yönlü varyans analizinden” (one way ANOVA) yararlanılmıştır. ANOVA sonuçları Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40 incelendiğinde, üniversitenin “yön veren ve şekillendiren bir yer olarak üniversite” [$F(2, 375) = .042, p > .05$], “rahat edilen ve eğlenilen yer olarak üniversite” [$F(2, 375) = .149, p < .05$], “karamsarlık ifadesi olarak üniversite” [$F(2, 375) = .607, p > .05$] ve “tedavi eden ve ihtiyaç duyulan yer olarak üniversite” [$F(2, 375) = 1.138, p > .05$] alt faktörlerinde lise öğrencilerinin “üniversite” kavramına ilişkin metaforik algıları sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğrenci boyutunda, “emirleri yerine getiren öğrenci” [$F(2, 375) = 3.099, p < .05$], alt faktöründe lise öğrencilerinin “öğrenci” kavramına ilişkin metaforik algılarında sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık oluşmaktadır. Farklılık üst sosyo-ekonomik düzey ($\bar{X} = 3.38$) ile alt sosyo-ekonomik düzey ($\bar{X} = 2.96$) arasındadır. Alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrenciler, “öğrenci” kavramını üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilere göre daha az “emirleri yerine getiren öğrenci” olarak algılamaktadır. “Pasif alıcı” [$F(2, 375) = 1.545, p > .05$] ve “aktif ve nitelikli öğrenci” [$F(2, 375) = 1.199, p > .05$] alt faktöründe ise sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılıklar yoktur.

Öğretim elemanı boyutunda, “yakın ve bireysel gelişimi destekleyen öğretim elemanı” [$F(2, 375) = 3.180, p < .05$] alt faktöründe lise öğrencilerinin “öğretim elemanı” kavramına ilişkin metaforik algılarında sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Orta sosyo-ekonomik düzey ($\bar{X} = 2.81$) ile alt ($\bar{X} = 2.58$) ve üst sosyo-ekonomik düzey ($\bar{X} = 2.56$) arasında farklılık vardır. Orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrenciler alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilere göre biraz daha fazla “öğretim elemanı” kavramını “yakın ve bireysel gelişimi destekleyen” olarak algılamaktadır. “Mesafeli ve despot öğretim elemanı” [$F(2, 375) = .062, p < .05$] ve “uzman öğretim elemanı” [$F(2, 375) = .999, p > .05$] alt faktörlerinde ise öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılıklar yoktur.

Tablo 40.

Lise Öğrencilerinin Üniversite, Öğrenci ve Öğretim Elemanı Kavramlarına İlişkin Metaforik Algılarının Sosyo-ekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları

	Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark	
Üniversite Kavramı	Yön Veren ve Şekillendiren Yer Olarak Üniversite	Gruplar arası	.037	2	.018	.042	.959		
		Gruplar içi	166.773	375	.445				
		Toplam	166.810	377					
		Rahat Edilen ve Eğlenilen Yer Olarak Üniversite	Gruplar arası	.229	2	.115	.149		.862
		Gruplar içi	289.408	375	.772				
		Toplam	289.638	377					
		Karamsarlık İfadesi Olarak Üniversite	Gruplar arası	.990	2	.495	.607		.546
		Gruplar içi	305.817	375	.816				
		Toplam	306.807	377					
		Tedavi Eden ve İhtiyaç Duyulan Yer Olarak Üniversite	Gruplar arası	1.825	2	.913	1.138		.322
		Gruplar içi	300.736	375	.802				
		Toplam	302.561	377					
Öğrenci Kavramı	Emirleri Yerine Getiren Öğrenci	Gruplar arası	6.538	2	3.269	3.099	.046	Dunnet C	
		Gruplar içi	395.536	375	1.055				
		Toplam	402.074	377					
		Pasif Alıcı	Gruplar arası	2.358	2	1.179	1.545		.215
		Gruplar içi	286.187	375	.763				
		Toplam	288.545	377					
		Aktif ve Nitelikli Öğrenci	Gruplar arası	1.289	2	.644	1.199		.303
		Gruplar içi	201.497	375	.537				
		Toplam	202.786	377					
Öğretim Elemanı Kavramı	Yakın ve Bireysel Gelişimi Destekleyen Öğretim Elemanı	Gruplar arası	4.959	2	2.479	3.180	.043	LCD	
		Gruplar içi	292.431	375	.780				
		Toplam	297.390	377					
		Mesafeli ve Despot Öğretim Elemanı	Gruplar arası	.093	2	.046	.062		.940
		Gruplar içi	281.714	375	.751				
		Toplam	281.807	377					
		Uzman Öğretim Elemanı	Gruplar arası	1.119	2	.560	.999		.369
		Gruplar içi	210.040	375	.560				
		Toplam	211.159	377					

4.3.3. Yerleşim yerine göre üniversite öğrenci ve öğretim elemanı kavramına ilişkin metaforik algılar arasındaki farklar

Öğrencilere sosyo-ekonomik düzey ölçeği içerisinde yöneltilen “yaşamınızın liseye kadar olan kısmının çoğunu nerede geçirdiniz” sorusuna verilen cevaplar iki alt kategoriye indirilmiştir. Buna anlamda; köy, kasaba ve ilçe seçenekleri “birinci tür yerleşim yeri”; şehir, büyükşehir ve metropol seçenekleri “ikinci tür yerleşim yeri” olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi (independent samples t-test) yapılmıştır. Yapılan çözümleme sonucunda aşağıdaki bulgulara erişilmiştir.

Tablo 41.

Lise Öğrencilerinin Yaşamlarının Geçtiği Yerleşim Yeri Türü

YERLEŞİM YERİ	N	%
Köy	125	33,1
Kasaba	10	2,6
İlçe	64	16,9
İl	159	42,1
Büyükşehir	9	2,4
Metropol	8	2,1
Total	375	99,2
Total	378	100,0

Tablo 41'e göre liseye gelene kadar öğrencilerin %33'ü köy, %2,6'sı kasaba, %17'si ilçe, %42'si il, %2,4'ü büyükşehir ve %2,1'i metropolde yaşamıştır. Köy, kasaba ve ilçenin toplam oranı %53 iken; il, büyükşehir ve metropolün toplam oranı %47'dir. Tablo 42'de bağımsız gruplar arasında yapılan t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 42'ye göre, birinci ve ikinci yerleşim yerinde oturmuş olan öğrencilerin “üniversite” ve “öğretim elemanı” boyutlarında elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Elde edilen değerler şöyledir: “yön veren ve şekillendiren yer olarak üniversite” ($t_{373} = .940, p > .05$), “rahat edilen ve eğlenen yer olarak üniversite” ($t_{373} = -1.197, p > .05$), “karamsarlık ifadesi olarak üniversite” ($t_{373} = -.498, p > .05$), “tedavi eden ve ihtiyaç duyulan yer olarak üniversite” ($t_{373} = .624, p > .05$), “yakın ve bireysel gelişimi destekleyen öğretim elemanı” ($t_{373} = -.304, p > .05$), “mesafeli ve despot öğretim elemanı” ($t_{373} = -1.163, p > .05$), ve “uzman öğretim elemanı” ($t_{373} = -.745$). Bu bulgulara göre lise öğrencilerinin “üniversite” ve

“öğretim elemanı” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algıları yerleşim yerine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 42.

Yerleşim Yerine Göre Lise Öğrencilerinin Üniversite Öğrenci ve Öğretim Elemanı Kavramına İlişkin Metaforik Algıları Arasındaki Farklar

Metaforik Algı	Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	SS	t	sd	p	
Üniversite Kavramı	1. Yön Veren ve Şekillendiren Yer Olarak Üniversite	199	4.0896	.60257	.951	373	.342	
	2. Üniversite	176	4.0240	.73211	.940	339.730	.348	
	1. Rahat Edilen ve Eğlenilen Yer Olarak Üniversite	199	3.3129	.81185	-1.208	373	.228	
	2. Üniversite	176	3.4226	.94646	-1.197	346.994	.232	
	1. Karamsarlık İfadesi Olarak Üniversite	199	2.2158	.87062	-.498	373	.619	
	2. Üniversite	176	2.2623	.93934	-.495	358.852	.621	
	1. Tedavi Eden ve İhtiyaç Duyulan Yer Olarak Üniversite	199	3.3931	.88374	.624	373	.533	
	2. Üniversite	176	3.3351	.91476	.623	363.962	.534	
	Öğrenci Kavramı	1. Emirleri Yerine Getiren Öğrenci	199	2.9998	1.03039	-3.044	373	.003
		2. Öğrenci	176	3.3221	1.01471	-3.047	368.706	.002
		1. Pasif Alıcı	199	3.5833	.78957	2.605	373	.010
		2. Pasif Alıcı	176	3.3495	.94818	2.576	341.834	.010

		yeri						
		1.						
	<i>Aktif ve Nitelikli Öğrenci</i>	yerleşim Yeri	199	3.9342	.70211	.500	373	.617
		2.						
		yerleşim yeri	176	3.8961	.77388	.497	355.855	.619
	<i>Yakın ve Bireysel Gelişimi Destekleyen Öğretim Elemanı</i>	1.						
		yerleşim Yeri	199	2.6646	.86197	.363	373	.716
		2.						
		yerleşim yeri	176	2.6310	.92385	.362	359.735	.718
	<i>Mesafeli ve Despot Öğretim Elemanı</i>	1.						
		yerleşim Yeri	199	2.9946	.87108	-1.163	373	.246
		2.						
		yerleşim yeri	176	3.0982	.85052	-1.164	369.353	.245
	<i>Uzman Öğretim Elemanı</i>	1.						
		yerleşim Yeri	199	3.5665	.72747	-.745	373	.457
		2.						
		yerleşim yeri	176	3.6244	.77826	-.742	359.976	.459

Öğrenci boyutunda ise, birinci ve ikinci yerleşim yerinde oturan öğrencilerin “emirleri yerine getiren öğrenci” ($t_{(373)} = -3.04$) ve “pasif alıcı” ($t_{(373)} = 2.57$) alt faktörlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır ($p < .05$). “Emirleri yerine getiren” alt faktöründe birinci yerleşim yerinde oturmuş olan öğrenciler ($\bar{X} = 2.99$) ikinci yerleşim yerinde oturanlara ($\bar{X} = 3.32$) göre öğrenciyi daha az “emirleri yerine getiren” kişi olarak algılamaktadır. “Pasif alıcı” alt faktöründe ise 1. Yerleşim yerinde oturanlar ($\bar{X} = 3.58$) 2. Yerleşim yerinde oturanlara ($\bar{X} = 3.34$) göre öğrenciyi daha fazla “pasif bilgi alıcısı” olarak görmektedir. “Aktif ve nitelikli öğrenci” alt boyutunda ($t_{(373)} = -.745$, $p > .05$) ise birinci ve ikinci yerleşim yerinde oturmuş olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemde lise öğrencilerinin “üniversite”, “öğrenci” ve “öğretim elemanı” kavramlarına ilişkin sahip olduğu metaforik algının

okul türü, sosyo-ekonomik düzey ve yerleşim yeri ile ne derece yordanabileceği araştırılmaktadır. Yapılan çözümleme sonucunda aşağıdaki bulgulara erişilmiştir.

4.4.1. Üniversite kavramı metaforik algısının okul türü, sosyo-ekonomik düzey ve yerleşim yerine göre yordanması

Tablo 43.

Yön Veren ve Şekillendiren Üniversite Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	4.136	.096		43.113	.000
Anadolu Lisesi- Meslek Lisesi	-.250	.073	-.188	-3.453	.001
İmam Hatip Lisesi- Meslek Lisesi	-.232	.128	-.097	-1.805	.072
Alt-Orta Sosyo Ekonomik Düzey	.045	.089	.031	.504	.615
Alt-Üst Sosyo Ekonomik Düzey	.063	.095	.045	.662	.508
Yerleşim Yeri	.053	.079	.040	.671	.503

$F(5,372) = 2,722, p = .02, R = .188, R^2 = .03$

Tablo 43'te verilen "yön veren ve şekillendiren bir yer olarak üniversitenin" yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, "anadolu lisesi- meslek lisesinin" "yön veren ve şekillendiren bir yer olarak üniversite" alt faktörünün %3'ünü açıkladığı görülmektedir. İmam hatip lisesi- meslek lisesi ($\beta = -.23, p > .05$), alt-orta sosyo ekonomik düzey ($\beta = .45, p > .05$), alt- üst sosyo ekonomik düzey ($\beta = .63, p > .05$) ve yerleşim yerinin ($\beta = .53, p > .05$) "yön veren ve şekillendiren bir yer olarak üniversitenin" anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. "Anadolu lisesi-meslek lisesinin" ($\beta = -.250, p < .05$) negatif yönde anlamlı yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre regresyon eşitliği, Yön veren ve şekillendiren bir yer olarak üniversite = $4.13 + -.25*$ anadolu lisesi-meslek lisesi şeklinde özetlenebilir.

Tablo 44.

Rahat Edilen ve Eğlenilen Yer Olarak Üniversite Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	3.420	.128		26.684	.000
Anadolu Lisesi- Meslek Lisesi	-.001	.097	.000	-.007	.995
İmam Hatip Lisesi- Meslek Lisesi	-.235	.171	-.075	-1.370	.171
Alt-Orta Sosyo Ekonomik Düzey	.001	.119	.000	.005	.996
Alt-Üst Sosyo Ekonomik Düzey	.003	.126	.002	.022	.982
Yerleşim Yeri	-.079	.105	-.045	-.754	.451

$F(5,372) = .645, p = .666, R = .093, R^2 = .009$

Tablo 44’te verilen “rahat edilen ve eğlenilen yer olarak üniversitenin” yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > .05$) görülmektedir.

Tablo 45.

Karamsarlık İfadesi Olarak Üniversite Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	B	t	p
Sabit	2.343	.132		17.803	.000
Anadolu Lisesi- Meslek Lisesi	-.088	.099	-.049	-.889	.375
İmam Hatip Lisesi- Meslek Lisesi	.231	.176	.071	1.311	.191
Alt-Orta Sosyo Ekonomik Düzey	-.129	.122	-.067	-1.059	.290
Alt-Üst Sosyo Ekonomik Düzey	-.003	.130	-.001	-.020	.984
Yerleşim Yeri	-.080	.108	-.044	-.739	.460

$F(5,372) = .966, p = .438, R = .113, R^2 = .013$

Tablo 45’te verilen “karamsarlık ifadesi olarak üniversite” alt faktörünün yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > .05$) görülmektedir.

Tablo 46.

Tedavi Eden ve İhtiyaç Duyulan Yer Olarak Üniversite Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	3.410	.130		26.303	.000
Anadolu Lisesi- Meslek Lisesi	-.261	.098	-.146	-2.659	.008
İmam Hatip Lisesi- Meslek Lisesi	-.320	.173	-.100	-1.846	.066
Alt-Orta Sosyo Ekonomik Düzey	.186	.120	.096	1.545	.123
Alt-Üst Sosyo Ekonomik Düzey	.061	.128	.033	.481	.631
Yerleşim Yeri	.053	.106	.030	.499	.618

$F(5,372) = 2,220, p = .052, R = .170, R^2 = .029$

Tablo 46’da verilen “tedavi eden ve ihtiyaç duyulan bir yer olarak üniversite” alt faktörünün yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > .05$) görülmektedir.

4.4.2. Öğrenci kavramı metaforik algısının okul türü, sosyo-ekonomik düzey ve yerleşim yerine göre yordanması

Tablo 47.

Emirleri Yerine Getiren Öğrenci Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	3.116	.147		21.177	.000
Anadolu Lisesi- Meslek Lisesi	.239	.111	.116	2.152	.032
İmam Hatip Lisesi- Meslek Lisesi	.615	.197	.166	3.128	.002
Alt-Orta Sosyo Ekonomik Düzey	-.042	.136	-.019	-.308	.758
Alt-Üst Sosyo Ekonomik Düzey	.102	.145	.048	.701	.484
Yerleşim Yeri	-.287	.121	-.139	-2.384	.018

$F(5,372) = 4,644, p = .00, R = .242, R^2 = .059$

Tablo 47’de verilen öğrenci boyutunun “emirleri yerine getiren öğrenci” alt faktörünün yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, “anadolu lisesi-meslek lisesi”, “imam hatip lisesi- meslek lisesi” ve “yerleşim yerinin” “emirleri yerine getiren öğrencinin” %5’ini açıkladığı görülmektedir. “Yerleşim yerinin” ($\beta = -.287, p < .05$) negatif yönde anlamlı yordayıcı olduğu ve “alt-orta sosyo ekonomik düzey” ($\beta = -.42, p > .05$) ile “alt-üst sosyo ekonomik düzeyin” ($\beta = .102, p > .05$) anlamlı bir yordayıcı olmadığı anlaşılmaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre regresyon eşitliği, Emirleri yerine getiren öğrenci =

3.11 + .61* imam hatip lisesi- meslek lisesi + -.28* yerleşim yeri + .23* anadolu lisesi- meslek lisesi şeklinde özetlenebilir.

Tablo 48.

Pasif Alıcı Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p
Sabit	3.490	.126		27.623	.000
Anadolu Lisesi- Meslek Lisesi	-.211	.095	-.121	-2.210	.028
İmam Hatip Lisesi- Meslek Lisesi	-.256	.169	-.081	-1.514	.131
Alt-Orta Sosyo Ekonomik Düzey	.070	.117	.037	.594	.553
Alt-Üst Sosyo Ekonomik Düzey	-.019	.125	-.010	-.152	.880
Yerleşim Yeri	.187	.104	.107	1.806	.072

$F(5,372) = 2,521, p = .029, R = .181, R^2 = .033$

Tablo 48’de verilen “pasif alıcı” alt faktörünün yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, “anadolu lisesi-meslek lisesinin” “pasif alıcı” alt faktörünün %3’ünü açıkladığı görülmektedir. İmam hatip lisesi- meslek lisesi ($\beta = -.25, p > .05$), alt-orta sosyo ekonomik düzey ($\beta = .07, p > .05$), alt- üst sosyo ekonomik düzey ($\beta = -.01, p > .05$) ve yerleşim yerinin ($\beta = .18, p > .05$) “pasif alıcı” alt faktörünün anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. “Anadolu lisesi-meslek lisesinin” ($\beta = -.21, p < .05$) negatif yönde anlamlı yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre regresyon eşitliği, Pasif alıcı = 3.49 + -.21* anadolu lisesi- meslek lisesi şeklinde özetlenebilir.

Tablo 49.

Aktif ve Nitelikli Öğrenci Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p
Sabit	4.001	.106		37.686	.000
Anadolu Lisesi- Meslek Lisesi	-.217	.080	-.148	-2.704	.007
İmam Hatip Lisesi- Meslek Lisesi	.029	.142	.011	.202	.840
Alt-Orta Sosyo Ekonomik Düzey	.100	.098	.063	1.014	.311
Alt-Üst Sosyo Ekonomik Düzey	-.007	.105	-.005	-.071	.943
Yerleşim Yeri	-.017	.087	-.012	-.196	.845

$F(5,372) = 2,150, p = .059, R = .168, R^2 = .028$

Tablo 49’de verilen “aktif ve nitelikli öğrenci” alt faktörünün yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > .05$) görülmektedir.

4.4.3. Öğretim elemanı kavramı metaforik algısının okul türü, sosyo-ekonomik düzey ve yerleşim yerine göre yordanması

Tablo 50.

Yakın ve Bireysel Gelişimi Destekleyen Öğretim Elemanı Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	2.707	.127		21.243	.000
Anadolu Lisesi- Meslek Lisesi	-.309	.096	-.174	-3.211	.001
İmam Hatip Lisesi- Meslek Lisesi	-.292	.170	-.092	-1.713	.088
Alt-Orta Sosyo Ekonomik Düzey	.275	.118	.144	2.324	.021
Alt-Üst Sosyo Ekonomik Düzey	.053	.126	.029	.424	.672
Yerleşim Yeri	.016	.104	.009	.152	.879

$F(5,372) = 3,536, p = .00, R = .213, R^2 = .045$

Tablo 50’de verilen “yakın ve bireysel gelişimi destekleyen öğretim elemanı” alt faktörünün yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, “anadolu lisesi-meslek lisesi”, ve “alt-orta sosyo ekonomik düzeyin” “yakın ve bireysel gelişimi destekleyen öğretim elemanı” alt faktörünün %4’ünü açıkladığı görülmektedir. “Anadolu lisesi-meslek lisesinin” ($\beta = -.309, p < .05$) negatif yönde anlamlı yordayıcı olduğu ve “imam hatip lisesi- meslek lisesi” ($\beta = -.29, p > .05$), “alt-üst sosyo ekonomik düzeyin” ($\beta = .053, p > .05$) ile yerleşim yerinin ($\beta = .016, p > .05$) anlamlı bir yordayıcı olmadığı anlaşılmaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre regresyon eşitliği, Yakın ve bireysel gelişimi destekleyen öğretim elemanı = $2.70 + -.309* \text{anadolu lisesi- meslek lisesi} + .275* \text{alt-orta sosyo ekonomik düzey}$ şeklinde özetlenebilir.

Tablo 51.

Mesafeli ve Despot Öğretim Elemanı Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p
Sabit	3.084	.126		24.511	.000
Anadolu Lisesi- Meslek Lisesi	.105	.095	.061	1.108	.268
İmam Hatip Lisesi- Meslek Lisesi	.369	.168	.119	2.192	.029
Alt-Orta Sosyo Ekonomik Düzey	-.032	.117	-.017	-.276	.783
Alt-Üst Sosyo Ekonomik Düzey	-.092	.124	-.051	-.743	.458
Yerleşim Yeri	-.148	.103	-.085	-1.434	.152

$F(5,372) = 1,382, p = .230, R = .135, R^2 = .018$

Tablo 51’de verilen “mesafeli ve despot öğretim elemanının” yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > .05$) görülmektedir. Uzman öğretim elemanı alt faktörünün yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52.

Uzman Öğretim Elemanı Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	3.672	.109		33.574	.000
Anadolu Lisesi- Meslek Lisesi	.005	.083	.003	.059	.953
İmam Hatip Lisesi- Meslek Lisesi	.084	.146	.031	.573	.567
Alt-Orta Sosyo Ekonomik Düzey	.042	.101	.026	.414	.679
Alt-Üst Sosyo Ekonomik Düzey	-.115	.108	-.074	-1.065	.288
Yerleşim Yeri	-.110	.090	-.074	-1.231	.219

$$F(5,372) = ,743, p = .591, R = .099, R^2 = .010$$

Tablo 52’de verilen “uzman öğretim elemanı” alt faktörünün yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > .05$) görülmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, lise öğrencilerinin “üniversite”, “öğrenci” ve “öğretim elemanı” kavramlarına ilişkin sahip olduğu metaforik algının okul kültürünün alt faktörleri olan “motivasyon”, “öğretmen öğrenci ilişkisi”, “arkadaş ilişkileri” ve “aidiyet” ile ne derece yordanabileceği ile ilgilidir. Yapılan çözümleme sonucunda aşağıdaki bulgulara erişilmiştir.

4.5.1. Üniversite kavramının okul kültürünün alt faktörlerine göre yordanması

Tablo 53.

Yön Veren ve Şekillendiren Üniversite Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	3,189	,186		17,154	,000
Motivasyon	,405	,068	,433	5,962	,000
Öğretmen öğrenci ilişkisi	,095	,060	,106	1,592	,112
Yönetici desteği	-,055	,047	-,083	-1,177	,240
Arkadaş ilişkileri	-,103	,052	-,126	-1,995	,047
Aidiyet	-,105	,073	-,118	-1,430	,154

$F(5,372) = 9,358$, $p = .00$, $R = .334$, $R^2 = .112$

Tablo 53'te verilen "yön veren ve şekillendiren bir yer olarak üniversitenin" yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, "motivasyon" ve "arkadaş ilişkileri", alt faktörlerinin "yön veren ve şekillendiren bir yer olarak üniversitenin" %11'ini açıkladığı görülmektedir. "Motivasyonun" ($\beta = .43$, $p < .05$) "yön veren ve şekillendiren bir yer olarak üniversitenin" anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. "Arkadaş ilişkilerinin" ($\beta = -.126$, $p < .05$) negatif yönde anlamlı yordayıcı olduğu ve "öğretmen öğrenci ilişkisi" ($\beta = .106$, $p > .05$), "yönetici desteği" ($\beta = -.083$, $p > .05$) ve "aidiyetin" ($\beta = -.118$, $p > .05$) anlamlı bir yordayıcı olmadığı anlaşılmaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre regresyon eşitliği, Yön veren ve şekillendiren bir yer olarak üniversite = $3.18 + .40*$ motivasyon + $-.10*$ arkadaş ilişkileri şeklinde özetlenebilir.

Tablo 54.

Rahat Edilen ve Eğlenilen Yer Olarak Üniversite Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	3.623	.259		14.013	.000
Motivasyon	-.134	.094	-.109	-1.418	.157
Öğretmen öğrenci ilişkisi	.090	.083	.076	1.083	.279
Yönetici desteği	-.039	.065	-.045	-.601	.548
Arkadaş ilişkileri	-.005	.072	-.005	-.071	.943
Aidiyet	.026	.102	.022	.258	.797

$F(5,372) = .768$, $p = .573$, $R = .101$, $R^2 = .010$

Tablo 54’te verilen “rahat edilen ve eğlenen yer olarak üniversitenin” yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > .05$) görülmektedir.

Tablo 55.

Karamsarlık İfadesi Olarak Üniversite Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	B	t	p
Sabit	2.360	.266		8.866	.000
Motivasyon	-.017	.097	-.013	-.176	.860
Öğretmen öğrenci ilişkisi	-.002	.086	-.001	-.020	.984
Yönetici desteği	-.049	.067	-.054	-.724	.470
Arkadaş ilişkileri	.090	.074	.081	1.209	.227
Aidiyet	-.073	.105	-.060	-.691	.490

$F(5,372) = .571, p = .698, R = .096, R^2 = .009$

Tablo 55’te verilen “karamsarlık ifadesi olarak üniversite” alt faktörünün yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > .05$) görülmektedir.

Tablo 56.

Tedavi Eden ve İhtiyaç Duyulan Yer Olarak Üniversite Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p
Sabit	2.461	.258		9.526	.000
Motivasyon	.187	.094	.149	1.985	.048
Öğretmen öğrenci ilişkisi	.258	.083	.213	3.105	.002
Yönetici desteği	-.009	.065	-.010	-.136	.892
Arkadaş ilişkileri	-.047	.072	-.042	-.647	.518
Aidiyet	-.114	.102	-.096	-1.124	.262

$F(5,372) = 4,273, p = .00, R = .233, R^2 = .054$

Tablo 56’da verilen “tedavi eden ve ihtiyaç duyulan bir yer olarak üniversite” alt faktörünün yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde “motivasyon” ve “öğretmen öğrenci ilişkisi” alt faktörlerinin “tedavi eden ve ihtiyaç duyulan bir yer olarak üniversite” alt faktörünün %23’ünü açıkladığı görülmektedir. “Motivasyonun” ($\beta = .14, p < .05$) ve “öğretmen ve öğrenci ilişkisinin” ($\beta = .21, p < .05$) “tedavi eden ve ihtiyaç duyulan bir yer olarak üniversite” alt faktörünün anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. “Yönetici desteği” ($\beta = -.01, p$

> .05), “arkadaş ilişkileri” ($\beta = -.04, p > .05$) ve “aidiyetin” ($\beta = -.096, p > .05$) anlamlı bir yordayıcı olmadığı anlaşılmaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre regresyon eşitliği, Yön veren ve şekillendiren bir yer olarak üniversite = $2,46 + .25*$ öğretmen öğrenci ilişkisi + $.18*$ motivasyon şeklinde özetlenebilir.

4.5.2. Öğrenci kavramının okul kültürünün alt faktörlerine göre yordanması

Tablo 57.

Emirleri Yerine Getiren Öğrenci Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p
Sabit	4.067	.297		13.673	.000
Motivasyon	-.143	.109	-.099	-1.318	.188
Öğretmen öğrenci ilişkisi	-.089	.096	-.063	-.927	.355
Yönetici desteği	-.214	.075	-.208	-2.864	.004
Arkadaş ilişkileri	-.017	.083	-.013	-.201	.841
Aidiyet	.189	.117	.137	1.616	.107

$F(5,372) = 4,431, p = .00, R = .237, R^2 = .056$

Tablo 57’de verilen öğrenci boyutunun “emirleri yerine getiren öğrenci” alt faktörünün yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, “yönetici desteği” alt faktörünün “emirleri yerine getiren öğrencinin” %23’ünü açıkladığı görülmektedir. “Yönetici desteğinin” ($\beta = -.208, p < .05$) negatif yönde anlamlı yordayıcı olduğu ve “motivasyon” ($\beta = -.09, p > .05$) “öğretmen öğrenci ilişkisi” ($\beta = -.06, p > .05$), “arkadaş ilişkileri” ($\beta = -.01, p > .05$) ve “aidiyetin” ($\beta = .13, p > .05$) anlamlı bir yordayıcı olmadığı anlaşılmaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre regresyon eşitliği, Emirleri yerine getiren öğrenci = $4.06 + -.21*$ yönetici desteği şeklinde özetlenebilir.

Tablo 58.

Pasif Alıcı Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p
Sabit	1.859	.243		7.665	.000
Motivasyon	.076	.089	.061	.852	.394
Öğretmen öğrenci ilişkisi	.094	.078	.079	1.199	.231
Yönetici desteği	.046	.061	.053	.759	.448
Arkadaş ilişkileri	.109	.068	.101	1.606	.109
Aidiyet	.162	.096	.138	1.694	.091

$$F(5,372) = 10,710, p = .00, R = .355, R^2 = .126$$

Tablo 58’de verilen “pasif alıcı” alt faktörünün yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, bağımsız değişkenlerin (“motivasyon”, “öğretmen öğrenci ilişkisi”, “yönetici desteği”, “arkadaş ilişkileri” ve “aidiyet”) “pasif alıcı” alt faktörü üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı ($p > .05$) görülmektedir.

Tablo 59.

Aktif ve Nitelikli Öğrenci Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p
Sabit	2.529	.204		12.390	.000
Motivasyon	.259	.075	.251	3.477	.001
Öğretmen öğrenci ilişkisi	.144	.066	.145	2.196	.029
Yönetici desteği	-.100	.051	-.136	-1.937	.054
Arkadaş ilişkileri	.060	.057	.066	1.057	.291
Aidiyet	.031	.080	.032	.386	.700

$$F(5,372) = 10,051, p = .00, R = .345, R^2 = .119$$

Tablo 59’da verilen “aktif ve nitelikli öğrencinin” yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde “motivasyon”, “öğretmen öğrenci ilişkisi” ve “yönetici desteği” alt faktörlerinin “aktif ve nitelikli öğrencinin” %35’ini açıkladığı görülmektedir. “Motivasyonun” ($\beta = .25, p < .05$) ve “öğretmen öğrenci ilişkisinin” ($\beta = .15, p < .05$), “aktif ve nitelikli öğrencinin” anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. “Yönetici desteğinin” ($\beta = -.13, p < .05$) negatif yönde anlamlı yordayıcı olduğu ve “arkadaş ilişkileri” ($\beta = .06, p > .05$) ile “aidiyetin” ($\beta = .03, p > .05$) anlamlı bir yordayıcı olmadığı anlaşılmaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre

regresyon eşitliği, Aktif ve nitelikli öğrenci = 2.52 + .26* motivasyon + .14* öğretmen öğrenci ilişkisi + -.10* yönetici desteği şeklinde özetlenebilir.

4.5.3. Öğretim elemanı kavramının okul kültürünün alt faktörlerine göre yordanması

Tablo 60.

Yakın ve Bireysel Gelişimi Destekleyen Öğretim Elemanı Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p
Sabit	1.494	.253		5.905	.000
Motivasyon	.054	.092	.043	.588	.557
Öğretmen öğrenci ilişkisi	.154	.081	.128	1.894	.059
Yönetici desteği	.067	.064	.076	1.059	.290
Arkadaş ilişkileri	-.024	.070	-.022	-.344	.731
Aidiyet	.113	.100	.095	1.129	.259

$F(5,372) = 6,231, p = .00, R = .278, R^2 = .077$

Tablo 60’da verilen “yakın ve bireysel gelişimi destekleyen öğretim elemanı” alt faktörünün yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, bağımsız değişkenlerin (“motivasyon”, “öğretmen öğrenci ilişkisi”, “yönetici desteği”, “arkadaş ilişkileri” ve “aidiyet”) “yakın ve bireysel gelişimi destekleyen öğretim elemanı” alt faktörü üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı ($p > .05$) görülmektedir.

Tablo 61.

Mesafeli ve Despot Öğretim Elemanı Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p
Sabit	2.449	.252		9.721	.000
Motivasyon	.060	.092	.050	.657	.512
Öğretmen öğrenci ilişkisi	-.019	.081	-.016	-.229	.819
Yönetici desteği	-.143	.063	-.166	-2.260	.024
Arkadaş ilişkileri	.111	.070	.104	1.578	.115
Aidiyet	.148	.099	.128	1.491	.137

$F(5,372) = 2,622, p = .024, R = .185, R^2 = .034$

Tablo 61’de verilen “mesafeli ve despot öğretim elemanının” yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, “yönetici desteği” alt faktörünün “mesafeli ve despot öğretim elemanının” %18’ini açıkladığı görülmektedir.

“Yönetici desteğinin” ($\beta = -.16, p < .05$) negatif yönde anlamlı yordayıcı olduğu ve “motivasyon” ($\beta = .05, p > .05$), “öğretmen öğrenci ilişkisi” ($\beta = -.01, p > .05$), “arkadaş ilişkileri” ($\beta = .10, p > .05$) ve “aidiyetin” ($\beta = .129, p > .05$) anlamlı bir yordayıcı olmadığı anlaşılmaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre regresyon eşitliği, Mesafeli ve despot öğretim elemanının = $2.449 + -.14*$ yönetici desteği şeklinde özetlenebilir.

Tablo 62.

Uzman Öğretim Elemanı Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	2.063	.205		10.066	.000
Motivasyon	.199	.075	.189	2.654	.008
Öğretmen öğrenci ilişkisi	.208	.066	.205	3.151	.002
Yönetici desteği	.017	.052	.023	.332	.740
Arkadaş ilişkileri	.030	.057	.032	.524	.601
Aidiyet	.004	.081	.004	.045	.964

$F(5,372) = 6,206, p = .00, R = .383, R^2 = .147$

Tablo 62’de verilen “uzman öğretim elemanı” alt faktörünün yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, “motivasyon” ve “öğretmen öğrenci ilişkisi” alt faktörlerinin “uzman öğretim elemanının” %38’ini açıkladığı görülmektedir. “Motivasyonun” ($\beta = .18, p < .05$) ve “öğretmen öğrenci ilişkisinin” ($\beta = .20, p < .05$) “uzman öğretim elemanının” anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. “Yönetici desteği” ($\beta = .02, p > .05$), “arkadaş ilişkileri” ($\beta = .03, p > .05$) ve “aidiyetin” ($\beta = .00, p > .05$) anlamlı bir yordayıcı olmadığı anlaşılmaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre regresyon eşitliği, Uzman öğretim elemanı = $2.063 + .20*$ öğretmen öğrenci + $.19*$ motivasyon ilişkisi şeklinde özetlenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmadan elde edilen bulgular alanyazına dayalı olarak tartışılmış ve sonuçlara göre farklı öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, lise son sınıf öğrencilerinin üniversite, öğrenci ve öğretim elemanı kavramlarına ilişkin sahip oldukları etmenler üzerinde çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak her bir alt problem için ayrı ayrı değerlendirme yapılmıştır.

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Lise öğrencileri üniversite kavramına ilişkin ürettiği 512 adet geçerli metafor arasında en çok “hayat”, “hayal” ve “özgürlük” metaforu vardır. Lise öğrencilerinin üniversiteden beklentilerinden biri “özgür, sorumluluk yüklenebilen ve bunun bilincinde bir birey olarak yaşamak, hayatı tanımak ve mücadele etmek olarak tanımlayabileceğimiz bireysel hakların gelişimine imkan sağlaması” diğeri ise “bağımsızlık kazanma beklentisidir”. Lise öğrencilerinin bu amaçlara üniversite katkısıyla ulaşma inançları oldukça yüksektir (Şahin ve Yıldız, 2006). Benzer şekilde, bu araştırmada öğrencilerin en çok “hayat” ve “özgürlük” metaforlarını kullanmış olmaları onların üniversiteden özgür, sorumluluk alan, hayatı tanıyan bireyler yetiştirme beklentisi içinde olduklarını göstermektedir.

Metaforlar 15 alt başlık altında toplanmıştır. Bu alt başlıklar, 1. Mesleğe Ulaştıran- Mesleği ve Geleceği Garantileyen Yer 2. Bilgi Edindiren ve Aydınlatan Yer 3. Çeşitlilik Sunan Yer 4. Sosyalleşme ve Eğlenme Yeri 5. İhtiyaç Duyulan Yer 6. Özgür Olunan Yer 7. Rahat Edilen Yer 8. Sıkıntı Veren Yer 9. Şekillendiren Yer 10. Üretim Yapan Yer 11. Yerleşmesi ve Devamını Getirmesi Zor Olan Yer 12. Kişisel Gelişim ve Olgunlaşma Yeri 13. Hedefe Ulaştıran ve Yol Gösteren Yer 14. Bilinmez Bir Yer ve 15. Süreç Olarak Üniversite olarak belirlenmiştir. Dalgıç, Karadeniz ve Onat’a (2012) göre, üniversite öğrencilerinin üniversite kavramına ilişkin metaforik algıları 13 metaforik başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar: 1. Kişisel gelişim ve olgunlaşma yeri, 2. Araç olarak üniversite, 3. Hayata hazırlık yeri 4. Bilgi akışı ve öğrenme yeri, 5. Sosyal öğrenme ve paylaşım yeri 6. Aile kurumu 7. Eğlenceli/hoş bir yer 8. Zor, sıkıcı, olumsuz bir yer 9. Mücadele yeri, 10. Çeşitlilik yeri olarak üniversite

11. Özgürlük olarak üniversite 12. Gerekliklik olarak üniversite ve 13. Okul olarak üniversite şeklinde sıralanmıştır.

Özdemir ve Akkaya (2013) lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarını metaforlar aracılığıyla çözümlediği çalışmasında çok sayıda öğrencinin okulu “hapishane” metaforu ile açıkladığı, öğrencilerin genel olarak okul hakkında olumsuz bir algıya sahip oldukları sonuca ulaşmıştır. Aynı çalışmada okulun, “ev/aile” metaforu kullanılarak sevgi, saygı, huzur bulunan ve aidiyet duygusunu geliştiren bir yer olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların ideal okul algıları ise daha olumludur. Öğrenci ve öğretmenler okulu güven, mutluluk ve heyecan veren aynı zamanda bilgi veren ve aydınlatan bir yer olarak görmek istemektedir. Benzer sonuçlar Özdemir (2012), Nalçacı ve Bektaş (2012) ve Aydoğdu’nun (2008) çalışmasında elde edilmiştir. Bu sonuçlar göstermektedir ki öğrenciler “okul” kavramına ilişkin daha olumsuz bir algıya sahipken “üniversite” kavramına ilişkin daha olumlu bir algıya sahiptir.

Lise öğrencilerinin %4’ü üniversiteyi yön veren ve şekillendiren bir yer olarak görmemektedir. %12’si kararsız kalırken %88’i üniversiteyi yön veren ve şekillendiren bir yer olarak görmektedir. “Bakış açısı”, “dönemeç”, “fırın”, “askerlik”, “bizi biz yapan yer” gibi metaforlarla üniversitenin yön veren ve şekillendiren bir yer olarak ifadelendirildiği görülmektedir.

Öğrencilerin yaklaşık %20’si üniversiteyi rahat ve eğlenilen bir yer olarak görmemektedir. Yaklaşık %33’lük bir oranda öğrencilerin kararsız kaldığı, %48’inin ise üniversiteyi rahat edilen ve eğlenilen bir yer olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. “Disko”, “arkadaş ortamı”, “eğlence merkezi”, “tatil” gibi metaforlarla üniversitenin rahat edilen ve eğlenilen bir yer olarak ifadelendirildiği görülmektedir.

Öğrencilerin yaklaşık %22’si üniversiteyi “tedavi eden ve ihtiyaç duyulan bir yer” olarak görmektedir. %22’lik bir oranda öğrenciler bu alt faktörde kararsız kalmıştır. Yarıdan daha fazla bir oranla öğrencilerin üniversiteyi “tedavi eden ve ihtiyaç duyulan bir yer olarak” gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. “Hastane”, “ilaç”, “ekmek” gibi metaforlarla “tedavi eden ve ihtiyaç duyulan bir yer” olarak ifadelendirildiği görülmektedir.

Diğer taraftan tek olumsuz alt faktör olan karamsarlık ifadesi olarak üniversite için öğrencilerin %11’i olumlu yanıt vermiştir. %18’i kararsız kalırken %71’i olumsuz yanıt vermiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu üniversiteyi olumsuz bir yer olarak görmemektedir. “Girdap”, “karadelik”, “kaktüs” bu alt faktörle ilgili kullanılan metaforlardan bazılarıdır.

Tüm alt boyutlardan elde edilen sonuç, öğrencilerin üniversite kavramına büyük oranda olumlu anlamlar yüklediğidir. Onlar için üniversite, özgürlüğün olduğu, rahat bir ortamda eğlendiği kadar öğrenme boyutunun da olduğu bir yerdir. Öğrenciler, üniversiteye hayatı şekillendirecek, yönlendirecek kadar büyük anlamlar yüklemektedir. Bu sonuç, Demirtaş ve Çoban (2014), Korkmaz ve Bağçeci (2013), Dalgıç, Karadeniz ve Onat (2012), Cerit (2008) ve Şahin ve Yıldız'ın (2006) çalışması ile örtüşmektedir. Diğer taraftan, az bir oranda da olsa üniversite onlar için karamsarlık ifadesidir. Benzer sonuçlar Korkmaz ve Bağçeci'nin (2013) çalışmalarında da elde edilmiştir.

Lise öğrencileri öğrenci kavramına ilişkin ürettiği 583 adet geçerli metafor arasında en çok “işçi”, “ağaç” ve “çiçek” metaforu vardır. Metaforlar 13 alt başlık altında toplanmıştır. Bu alt başlıklar, 1. Sosyal Sermaye 2. Bilinmez-Çözülmesi Gereken 3. İçi Boş 4. İhtiyacı Olan 5. Mizaç ve Karakter Açısından Öğrenci 6. Emirleri Yerine Getiren 7. Sürekli Çalışan ve Yarışan 8. Bilgiyi Yansıtan 9. Yontulan/Biçim Verilen/Şekil Alan 10. Bilgi Alıcısı ve 11. Gelişen olarak belirlenmiştir. Saban (2009) ise öğrenci kavramına ilişkin metaforları 11 kavramsal kategori altında toplamıştır: boş bir zihin olarak öğrenci, pasif bilgi alıcısı olarak öğrenci, bilgi yansıtıcısı olarak öğrenci, hammadde olarak öğrenci, özürülü bir varlık olarak öğrenci, itaatkar bir varlık olarak öğrenci, sosyal sermaye olarak öğrenci, değerli bir varlık olarak öğrenci, gelişen bir varlık olarak öğrenci, kendi bilgisinin inşacısı olarak öğrenci ve sosyal katılımcı olarak öğrenci.

Öğrencilerin yarıya yakını (%43) öğrenciyi emirleri yerine getiren olarak algılamaktadır. %24'ü kararsız kalırken, %32'si emirleri yerine getiren olarak görmemektedir. Öğrenciler, öğrencilerin emirleri yerine getiren kişiler olduğunu “köle”, “mahkum”, “esir”, “kafesteki kuş” gibi metaforlarla ifade etmişlerdir. Saban (2009) öğrencilerin %33'ünün, eğitimcilerin de yaklaşık %8'inin öğrenciyi esir (köle, mahkum, kafesteki kuş vb.) olarak algıladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar 2012 yılında Şişman ve Uysal'ın yapmış olduğu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yapılan bu çalışmada öğrenciler okulu tanımlamak için, “hapishane” metaforu kullanılırken, okul müdürü için ise “bekçi” ve “aslan terbiyecisi” metaforlarını kullanılmışlardır.

Pasif alıcı alt faktörü, öğrencilerin bilginin pasif olarak alıcısı olduğu anlamında kullanılmaktadır. Bu fikirde olmayan öğrenci sayısı 59'dur (%16). Kararsızların oranı %23 iken, öğrencilerin yarıdan daha fazlası (%61) öğrenciliği pasif bir şekilde bilgileri alan, boş ve doldurulması gereken bireyler olarak görmektedir. Bu alt faktörle ilgili

olarak öğrenciler, “not defteri”, “sünger”, “arı” gibi metaforlarla ifade etmişlerdir. Saban’ın (2009) çalışmasında bu alt kategori öğrencilerin %5’ini temsil etmektedir.

Aktif ve nitelikli öğrenci alt faktörüne öğrencilerin %4’ü olumsuz yanıt vermiştir. %16’lık dilimde kararsızlar varken öğrencilerin %80’i öğrenciyi aktif ve nitelikli olarak algılamaktadır. Bu alt faktörle ilgili olarak öğrenciler “filozof”, “deniz”, “kutu” gibi metaforlarla ifade etmişlerdir.

Lise öğrencileri, öğrenci kavramına hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle bakmaktadır. Onlara göre öğrenciliğin bir yönü kurallara zorla da olsa uymak, onlardan istenilenleri sorgulamadan yapmak, bir nevi köleliktir. Diğer taraftan, pasif öğrenci alt faktörü hem olumlu hem de olumsuz olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin öğrenciliği öğrenen, bilgi alan, aydınlanan kişiler olarak görmeleri olumlu olarak değerlendirilebilir. Ancak, doldurulması gereken boş bir kutu, pasif bir biçimde bilginin alıcısı olarak görmek, üretici olmayıp sadece tüketen, olaylara eleştirel gözle bakamayan bir öğrenci algısı olduğuna işaret etmektedir. Bu anlamda, pasif bilgi alıcısı alt faktörünün olumsuz bir yönünün de olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, her ne kadar öğrenciler, öğrenciliği pasif alıcı ve emirleri yerine getiren kişiler olarak algılasalar da aslında keşfedilmeyi bekleyen, nitelikli, bilinmeyen yönleri olan kişiler olarak da algılamaktadır. Öğrencilerin, öğrenciliği bilgi alan ve emirleri yerine getiren olarak algılaması üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Kılıçbay’a (2012) göre “üniversite öğrencisi ders çalışan, not ezberleyen bir canlı türü değildir. Araştıran, tartışan, fikir üreten ve böylece öğrenen bir kimse olmalıdır”. Cerit (2008) üniversitelerin yetiştirdiği bireylerde olması gereken özellikleri şöyle sıralamaktadır: araştıran bireyler yetiştirme, öğrencilerin yeteneklerini geliştirme, üretken bireyler yetiştirme ve öğrencilerin mesleki alanlarında uzman olmalarını sağlamadır. Üniversite öğrencisi adayları olan lise öğrencileri, “öğrenciyi” araştıran, fikir üreten kimseler olarak görmemektedir.

Lise öğrencileri öğretim elemanı kavramına ilişkin ürettiği 650 adet geçerli metafor arasında en çok “anne”, “aile” ve “ışık” metaforu vardır. Metaforlar 7 alt başlık altında toplanmıştır. Bu alt başlıklar, 1. Bilgi ve Işık Kaynağı Öğretim Elemanı 2) Despot ve Diktatör Öğretim Elemanı 3. Yol Gösteren Öğretim Elemanı 4. Bireysel Gelişimi Destekleyen Öğretim Elemanı 5. Şekillendiren ve Biçim Veren Öğretim Elemanı 6. Konformist Öğretim Elemanı 7. Güvenilmeyen Öğretim Elemanı olarak belirlenmiştir. Demirtaş ve Çoban (2014a) öğretim elemanına ilişkin geliştirilen temaları olumlu ve olumsuz kategorilerde değerlendirmişlerdir. Olumlu kategorideki

temalar yedi başlıkta verilmiştir: 1. Bilgi kaynağı/ aktarıcısı olarak öğretim elemanı 2. Koruyucu/güven verici olarak öğretim elemanı 3. Değiştiren/geliştiren olarak öğretim elemanı 4. Değerli/kutsal bir varlık öğretim elemanı 5. Araştırmacı /bilim adamı/üretici olarak öğretim elemanı 6. Rol modeli olarak öğretim elemanı 7. Yönlendirici/rehber olarak öğretim elemanı. Olumsuz kategorideki temalar yedi başlıkta verilmiştir: 1. Otorite unsuru olarak öğretim elemanı 2. Mekanikleşmiş bir varlık olarak öğretim elemanı 3. Kayıtsız/duyarsız olarak öğretim elemanı 4. Karmaşık/anlaşılmaz olarak öğretim elemanı 5. Tutarsız olarak öğretim elemanı 6. Soğuk/mesafeli olarak öğretim elemanı 7. Korkulan/kötü bir varlık olarak öğretim elemanı.

Öğrencilerin yarıya yakını (%49) öğretim elemanını kendilerine uzak görmektedir. %33 oranında kararsızım cevabı varken, öğretim elemanını yakın ve bireysel gelişimi destekleyen kişiler olarak görenlerin oranı yaklaşık %20'dir. Bu sonuç Demirtaş ve Çoban'ın (2014a) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarıyla örtüşmektedir. Bu alt faktörle ilgili olarak öğrenciler öğretim elemanını "bahçıvan", "çiftçi", "terzi", "anne" gibi metaforlarla ifade etmişlerdir. Ekiz ve Koçyiğit (2012), öğretmen kavramına ilişkin metaforları betimlediği çalışmasında öğrencilerin en çok "yetiştirici ve geliştirci" temasında metafor ürettikleri sonucunu elde etmiştir. Öğretmenlikle ilgili daha çok olumlu bir algının olduğu sonucuna varılabilen diğer çalışmalar Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013), Ada (2013), Kalyoncu (2012), Ahkemoğlu (2011) ve Saban (2004) olarak sıralanabilir. Bu anlamda, öğrencilerin "öğretmenlik" kavramına ilişkin daha çok olumlu bir metaforik algısının olduğu öğretim elemanı kavramına ilişkin ise daha çok olumsuz bir algısının olduğu söylenebilir. Polat, Apak ve Akdağ (2013) ise öğretim elemanına ilişkin sınıf öğretmenlerinin %71'inin olumlu, %29'unun olumsuz algıya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin %40'ı öğretim elemanı kavramını mesafeli ve despot olarak algılamaktadır. Onlara göre öğretim elemanı "demir" gibi soğuktur, mesafelidir. Bu alt faktördeki kararsızların oranı %33'tür. Öğretim elemanını daha ılımlı olarak görenlerin oranı ise %28'dir. Bu alt faktörle ilgili olarak öğrenciler öğretim elemanını "diktatör", "gardiyen", "patron" gibi metaforlarla ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanını bir uzman olarak gören öğrencilerin oranı %65 iken uzman olarak görmeyenlerin oranı %8'dir. Yaklaşık %28 oranındaki kararsızlar da düşünüldüğünde öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretim elemanlarını uzman kişiler olarak algılamaktadır. Bu alt faktörle ilgili olarak öğrenciler, öğretim elemanını "okyanus", "kütüphane", "kitaplık", "güneş" gibi metaforlarla ifade etmişlerdir.

Lise öğrencileri, öğretim elemanlarını bir konuda uzmanlıkları olan ancak kendilerine uzak ve mesafeli kişiler olarak algılamaktadır. Bir tarafta “anne” kadar yakın ve öğrencilerini destekleyen bir öğretim elemanı algısı varken diğer taraftan “patron” gibi davranan, “diktatör” gibi emirler verip yerine gelmesini isteyen, söz hakkı tanımayan öğretim elemanı algısı vardır. Genel olarak lise öğrencileri öğretim elemanı kavramını olumsuz olarak algılamaktadır.

Tanabe ve Mori’ye (2013) göre üniversite öğrencilerinin öğretim elemanı algısı, onların sınıf ortamını ve hocalarının performanslarını değerlendirmelerini etkilemektedir. Öğretim elemanlarını sinirli, kızgın gibi olumsuz kişilik özellikleriyle algılayan öğrenciler sınıf ortamını ve hocalarının performanslarını daha düşük görmektedir.

Fisher, Kent ve Fraser (1998), öğrencilerin öğretmen-öğrenci ilişkisini nasıl algıladıkları, öğretmenlerin kişiliklerini nasıl algıladıklarıyla ilişkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğrenciler, öğretmenlerinin onlara sorumluluk ve özgürlük verme oranına göre öğretmenleri hakkındaki kişilik algısı oluşturmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin üniversite kavramı için en çok ürettiği metaforlardan ikisi “hayat” ve “özgürlüktür”. Öğrenciler, öğretim elemanı kavramına olumsuz anlamlar yüklerken “patron”, “diktatör” gibi metaforlar kullanarak özgürlük, sorumluluk gibi kavramlara gönderme yapmaktadır. Öğrencilerin üniversite için “hayat” ve “özgürlük” metaforlarını kullanmaları; öğrenci kavramına “esir”, “mahkum”, “kafesteki kuş”, “köle” gibi metaforlar kullanarak negatif bir anlam yüklemeleri ve öğretim elemanı kavramı için de “diktatör”, “patron” metaforlarını kullanmaları göstermektedir ki “sorumluluk” ve “özgürlük” öğrencilerin üniversite, öğrenci ve öğretim elemanı kavramlarına yükledikleri anlamda iki önemli kavramdır.

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

5.1.2.1 MBTI profilleri ile üniversite öğrenci ve öğretim elemanı metaforik algısı arasındaki farklılıklara ilişkin sonuç ve tartışma

Lise öğrencilerinin, üniversite kavramının sadece “rahat edilen ve eğlenilen yer olarak üniversite” alt faktöründe MBTI profillerine göre farklılık vardır. Yön veren ve şekillendiren bir yer olarak üniversite, karamsarlık ifadesi olarak üniversite ve tedavi eden ve ihtiyaç duyulan yer olarak üniversite alt faktörlerinde ise MBTI profillerine göre öğrenciler hemfikirdir.

Öğrenci kavramı ile ilgili bütün MBTI profilindeki öğrenciler aynı fikirdedir.

Öğretim elemanı kavramı ile ilgili ise, öğretim elemanı kavramının mesafeli ve despot öğretim elemanı alt faktöründe MBTI profillerine göre farklı görüşlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yakın ve bireysel gelişimi destekleyen öğretim elemanı ve uzman öğretim elemanı alt faktörlerinde ise MBTI profillerine göre bir farklılığa ulaşılmamıştır. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin olumsuz öğretim elemanı algıları MBTI profillerine göre değişmektedir.

5.1.2.2 Kişilik tipleri ile üniversite öğrenci ve öğretim elemanı metaforik algısı arasındaki farklılıklarla ilişkin sonuç ve tartışma

Öğrenciler ağırlıklı olarak içedönük, sezgisel, hisseden ve yargılayan kişilik tipindedir. Kişilik tiplerinin ilk boyutu dikkati odaklama ve ikinci boyut bilgiyi edinme boyutunda anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Karar verme boyutunda ve dış dünyayı ele alma boyutunda ise farklılıklara rastlanmıştır. Karar verme boyutunda, “üniversite” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin alt faktörlerde farklılık çıkmazken öğretim elemanı boyutunda sadece “mesafeli ve despot öğretim elemanı” alt faktöründe farklılık belirlenmiştir. Bu farklılık düşünen kişilik tipi lehinedir. Bir başka ifadeyle, düşünen kişilik tipindeki öğrenciler hisseden kişilik tipine göre öğretim elemanı kavramına daha fazla olumsuz anlam yüklemektedir.

Dış dünyayı ele alma boyutunda “üniversite” ve “öğrenci” boyutunda bir farklılık görülmemiştir. “Öğretim elemanı” boyutunda ise “mesafeli ve despot öğretim elemanı” ve “uzman öğretim” elemanı alt faktörlerinde farklılık vardır. Yargılayan kişilik tipindeki öğrenciler öğretim elemanlarını daha fazla “mesafeli ve despot” aynı zamanda da daha fazla “uzman” olarak görmektedir. Bu farklılığın nedeninin “yargılayan” kişilik tipindeki öğrencilerin gündeme göre hareket etmeleri, “algılayan” kişilik tipindeki öğrencilerin ise bir konuda karar vermeden önce daha fazla bilgiye ihtiyaç duydukları için hemen karar vermemeleri olabilir.

Öğrencilerin kişilik özellikleri ve öğretmenlerin kişilik özellikleri arasındaki benzerlik öğretmenlerin öğrenci algısı üzerinde etkili olan önemli bir faktördür. Öğretmenlerin en çok sevdikleri öğrenciler onların kişilik tipine en yakın öğrenciler olurken, en sevmedikleri öğrencilerse onların kişilik tipine yakın olmayan öğrencilerdir (Lamphere, 1985). Kişilik tiplerindeki farklılıklar öğrencilerin öğretmen öğrenci ilişkilerini ve öğrenme ortamı algılarını olumsuz olarak etkilemektedir (Bell, Wales, Torbeck, Kunzer, Thurston ve Brokaw, 2011). Öğrencilerin kişilikleri onların öğretmen algıları üzerinde önemli bir değişkendir (Salehi, 2009). Bu araştırmadan elde edilen

sonuca göre ise, öğrencilerin öğretim elemanı algısı onların kişiliklerine göre değişmektedir.

5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

5.1.3.1. Okul türü ile üniversite öğrenci ve öğretim elemanı metaforik algısı arasındaki farklılara ilişkin sonuç ve tartışma

Üniversite kavramı boyutunda, yön veren ve şekillendiren yer olarak üniversite ve tedavi eden ve ihtiyaç duyulan yer olarak üniversite alt faktörlerinde okul türlerine göre, Anadolu liseleri ile meslek liseleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Özdemir (2012) ise lise öğrencilerinin okul algılarının “koruma-geliştirme yeri”, “baskı yeri”, ve “yuva” alt boyutlarında cinsiyet, okul türü, sınıf ve ailenin aylık geliri değişkenlerinde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Meslek lisesi öğrencileri Anadolu lisesi öğrencilerine göre yön veren ve şekillendiren üniversite alt faktöründe daha olumlu bir algıya sahiptir. Benzer şekilde tedavi eden ve ihtiyaç duyulan yer olarak üniversite alt faktöründe de meslek lisesi öğrencileri anadolu lisesi öğrencilerine göre daha olumlu bir algıya sahiptir. Rahat edilen yer olarak üniversite ve karamsarlık ifadesi olarak üniversite alt faktörlerinde ise anadolu lisesi, meslek lisesi ve imam hatip lisesindeki öğrencileri benzer algıya sahiptir.

Öğrenci kavramı boyutunda, emirleri yerine getiren öğrenci, pasif alıcı ve aktif ve nitelikli öğrenci alt faktörlerinde okul türlerine göre anlamlı farklılıklar vardır. Lise türleri arasında öğrenciliği emirleri yerine getiren olarak en fazla algılayan İmam Hatip lisesi öğrencileridir. İkinci sırada Anadolu lisesi öğrencileri yer alırken, öğrenci kavramını, en az meslek lisesi öğrencileri emirleri yerine getiren olarak algılamaktadır. Pasif alıcı alt faktöründe meslek lisesi öğrencileri öğrenci kavramını anadolu lisesi öğrencilerine göre daha fazla bilginin pasif alıcısı olarak görmektedir. Aktif ve nitelikli öğrenci alt faktöründe ise meslek lisesinde okuyan öğrenciler Anadolu lisesinde okuyan öğrencilere göre öğrenciyi daha fazla aktif ve nitelikli olarak algılamaktadır. Elde edilen tüm bu sonuçlardan meslek liselerinde okuyan öğrencilerin öğrenci kavramına ilişkin daha olumlu bir algıya sahip olduğu sonucuna erişilmektedir.

Öğretim elemanı kavramı boyutunda ise, yakın ve bireysel gelişimi destekleyen öğretim elemanı alt faktöründe okul türlerine göre meslek liseleri lehine anlamlı farklılıklar vardır. Meslek lisesi öğrencileri anadolu lisesi öğrencilerine göre öğretim elemanı kavramını daha çok yakın ve bireysel gelişimi destekleyen olarak

algılamaktadır. Mesafeli ve despot öğretim elemanı ve uzman öğretim elemanı alt faktörlerinde ise okul türlerine göre anlamlı farklılıklar yoktur. Özyıldırım, Kabaran, Göçen ve Altıntaş (2014), üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarında bulunan öğretmenlik niteliklerine ilişkin algılarının öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer sonuçlar Saban (2009) ve Saban, Koçbeker ve Saban'ın (2006) çalışmalarından elde edilmiştir. Bu anlamda, eğitim görülen okul türü ya da bölümün öğretim elemanı kavramına ilişkin algının farklılaşmasında önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

Diğer lise türlerine göre meslek liselerinde okuyan öğrenciler, üniversiteyi daha çok yön veren ve şekillendiren, tedavi eden bir yer; öğrenciyi daha az emirleri yerine getiren, daha çok nitelikleri olan ama pasif bilgi alıcısı; öğretim elemanını ise daha yakın ve bireysel gelişimi destekleyen olarak algılamaktadır. Diğer bir ifadeyle meslek lisesi öğrencileri Anadolu lisesi öğrencilerine göre daha olumlu bir algıya sahiptir. Bu sonuç Yılmaz (2007) ve Özdemir'in (2012) çalışmalarıyla örtüşmektedir.

5.1.3.2. Sosyo – ekonomik düzey ile üniversite öğrenci ve öğretim elemanı metaforik algısı arasındaki farklılıklarla ilişkin sonuç ve tartışma

Özdemir (2012) okul ile ilgili yaptığı çalışmada alt gelir grubunun okul ile ilgili daha olumlu bir algıya sahip olduğu, üst gelir grubunun ise daha olumsuz bir algısının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ise lise öğrencilerinin üniversite kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algıları arasında sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık yoktur.

Öğrenci kavramı boyutunda, emirleri yerine getiren öğrenci alt faktöründe sosyo-ekonomik düzeye göre, üst sosyo-ekonomik düzey ile alt sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı farklılık vardır. Alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrenciler, öğrenci kavramını üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilere göre daha az emirleri yerine getiren öğrenci olarak algılamaktadır. Ancak pasif alıcı ve aktif ve nitelikli öğrenci alt faktörlerinde ise sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılıklar yoktur.

Öğretim elemanı boyutunda, yakın ve bireysel gelişimi destekleyen öğretim elemanı alt faktöründe sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Orta sosyo-ekonomik düzey ile alt ve üst sosyo-ekonomik düzey arasında farklılık vardır. Orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrenciler alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilere göre biraz daha fazla öğretim elemanı kavramını yakın ve

bireysel gelişimi destekleyen olarak algılanmaktadır. Mesafeli ve despot öğretim elemanı ve uzman öğretim elemanı alt faktörlerinde ise öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılıklar yoktur.

Afacan, Karakuş ve Uşak'a (2013) göre öğrencilerin sosyo-ekonomik durum ve yaş gibi bireysel farklılıklarının farkında olmak öğrencilerin gözündeki itibarlarını etkili şekilde yönetmek isteyen öğretmenler için son derece önemlidir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça öğrenciler öğretmenlerini daha olumsuz algılamaktadır. Bu araştırmada da öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça hem öğrenci hem de öğretim elemanı kavramına ilişkin olumsuz algıları artmaktadır sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3.3. Yerleşim yeri ile üniversite öğrenci ve öğretim elemanı metaforik algısı arasındaki farklılıkların sonuç ve tartışma

Lise öğrencilerinin üniversite ve öğretim elemanı kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algıları yerleşim yerine göre farklılaşmamaktadır.

Öğrenci boyutunda ise, birinci ve ikinci yerleşim yerinde oturan öğrencilerin emirleri yerine getiren öğrenci ve pasif alıcı alt faktörlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar vardır. Aktif ve nitelikli öğrenci alt boyutunda ise birinci ve ikinci yerleşim yerinde oturmuş olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Lise öğrencilerinin liseye gelene kadar 1. yerleşim yerinde (köy, kasaba ya da ilçe) ya da 2. Yerleşim yerinde (il, büyükşehir ya da metropol) oturmuş olmaları onların üniversite ya da öğretim elemanı algılarını farklılaştırmamaktadır. Diğer taraftan, yerleşim yeri öğrenci boyutunda emirleri yerine getiren ve pasif bilgi alıcısı alt faktörlerinde farklılığa sebep olmaktadır. Birinci yerleşim yerinde oturmuş olan öğrenciler ikinci yerleşim yerinde oturanlara göre öğrenciyi daha az emirleri yerine getiren kişi olarak algılamaktadır. Pasif alıcı alt faktöründe ise 1. Yerleşim yerinde oturanlar, 2. Yerleşim yerinde oturanlara göre öğrenciyi daha fazla pasif bilgi alıcısı olarak görmektedir. Ingleheart'ın (2009) küresel değerler haritasına göre, kırsal kesimde geleneksel, geçmişe bağlı, dini inançlara önem veren, aile ve akraba ilişkilerine vurgu yapan değerler baskın iken, kent merkezine yakın sosyo-ekonomik düzeyi yüksek yerlerde bireyselleşimin ve rasyonelliğin daha baskın olduğu değerler ön plandadır. Bu anlamda 1. Yerleşim yerinde yaşamış olan öğrencilerin daha geleneksel bir algıya sahip oldukları, bunun da sebeplerinden bir tanesinin bu bölgelerde bireyselleşimin ve rasyonelliğin baskın olmaması olabileceği düşünülmektedir.

5.1.4. Dördüncü alt problem ilişkin sonuç ve tartışma

Lise öğrencilerinin “üniversite” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algının alt faktörü olan “yön veren ve şekillendiren bir yer olarak üniversite” metaforik algısı ile “anadolu lisesi- meslek lisesi” dummy değişkeni arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu; “imam hatip lisesi- meslek lisesi”, “alt- orta sosyo- ekonomik düzey”, “alt- üst sosyo ekonomik düzey” ve “yerleşim yeri” dummy değişkenleri ile doğrusal bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Meslek lisesi öğrencileri anadolu lisesi öğrencilerine göre “yön veren ve şekillendiren üniversite” alt faktöründe daha olumlu bir algıya sahiptir. Diğer bir ifadeyle, meslek lisesi referans kategorisi olarak alındığında “Yön veren ve şekillendiren üniversite” metaforik algısını “anadolu lisesi- meslek lisesi” dummy değişkeni negative yönde yordamaktadır ancak yordama gücü azdır.

Lise öğrencilerinin “üniversite” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algının “imam hatip lisesi- meslek lisesi”, “sosyo- ekonomik düzey” ve “yerleşim yeri” dummy değişkenleri ile bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lise öğrencilerinin “öğrenci” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algının alt faktörü olan “emirleri yerine getiren öğrenci” metaforik algısı ile “anadolu lisesi- meslek lisesi”, “imam hatip lisesi- meslek lisesi” ve “yerleşim yeri” dummy değişkenleri arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu; sosyo- ekonomik düzey dummy değişkeni ile doğrusal bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. “Emirleri yerine getiren öğrenci” metaforik algısını “yerleşim yeri” dummy değişkeni negative yönde yordamaktadır. Lise türleri arasında öğrenciliği emirleri yerine getiren olarak en fazla algılayan imam hatip lisesi öğrencileridir. İkinci sırada anadolu lisesi öğrencileri yer alırken, öğrenci kavramını, en az meslek lisesi öğrencileri emirleri yerine getiren olarak algılamaktadır.

Öğrenci kavramına ilişkin metaforik algının bir diğer alt faktörü olan “pasif alıcı” metaforik algısı ile “anadolu lisesi- meslek lisesi” değişkeni arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu; “imam hatip lisesi- meslek lisesi”, “alt- orta sosyo- ekonomik düzey”, “alt- üst sosyo ekonomik düzey” ve “yerleşim yeri” dummy değişkenleri ile doğrusal bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Meslek lisesi öğrencileri anadolu lisesi öğrencilerine göre “pasif alıcı” alt faktöründe daha olumlu bir algıya sahiptir. Diğer bir ifadeyle, meslek lisesi referans kategorisi olarak alındığında “pasif alıcı” metaforik algısını “anadolu lisesi- meslek lisesi” dummy değişkeni negative yönde yordamaktadır

ancak yordama gücü azdır.

Lise öğrencilerinin “öğrenci” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algının sosyo- ekonomik düzey dummy değişkeni ile bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lise öğrencilerinin “öğretim elemanı” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algının alt faktörü olan “yakın ve bireysel gelişimi destekleyen öğretim elemanı” metaforik algısı ile “anadolu lisesi- meslek lisesi”, ve “alt- orta sosyo ekonomik düzey” dummy değişkenleri arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu; “imam hatip lisesi- meslek lisesi”, “alt-üst sosyo ekonomik düzey” ve “yerleşim yeri” dummy değişkenleri ile doğrusal bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Meslek lisesi referans olarak alındığında “yakın ve bireysel gelişimi destekleyen öğretim elemanı” metaforik algısını “anadolu lisesi- meslek lisesi” dummy değişkeni negative yönde yordamaktadır. Meslek lisesi öğrencileri anadolu lisesi öğrencilerine göre öğretim elemanı kavramını daha çok yakın ve bireysel gelişimi destekleyen olarak algılamaktadır.

5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Lise öğrencilerinin “üniversite” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algının alt faktörü olan “yön veren ve şekillendiren bir yer olarak üniversite” metaforik algısı ile “motivasyon” ve “arkadaş ilişkileri” değişkeni arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu; “öğretmen öğrenci ilişkisi”, “yönetici desteği” ve “aidiyet” değişkenleri ile doğrusal bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer bir ifadeyle, “yön veren ve şekillendiren üniversite” metaforik algısını “motivasyon” değişkeni pozitif; “arkadaş ilişkileri” değişkeni ise negative yönde yordamaktadır.

Üniversite kavramına ilişkin metaforik algının bir diğer alt faktörü olan “tedavi eden ve ihtiyaç duyulan bir yer olarak üniversite” metaforik algısı ile “motivasyon” ve “öğretmen-öğrenci ilişkisi” arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu; “arkadaş ilişkileri”, “yönetici desteği” ve “aidiyet” ile doğrusal bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır. “Tedavi eden ve ihtiyaç duyulan bir yer olarak üniversite” metaforik algısını “motivasyon” ve “öğretmen-öğrenci ilişkisi” değişkenleri yordamaktadır.

Her iki alt faktörden elde edilen sonuca göre lise öğrencilerinin motivasyonları arttıkça ve öğretmenleri ile daha olumlu ilişkiler kurdukları öğrenciler üniversiteyi daha olumlu olarak algılamaktadır. Ayrıca, arkadaş ilişkileri daha olumlu olan öğrencilerin daha olumsuz üniversite algısı olduğu da söylenebilir.

Lise öğrencilerinin “üniversite” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algının “yönetici desteği” ve “aidiyet” değişkenleri ile bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lise öğrencilerinin “öğrenci” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algının alt faktörü olan “emirleri yerine getiren öğrenci” metaforik algısı ile “yönetici desteği” değişkeni arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu; “motivasyon”, “öğretmen-öğrenci ilişkisi”, “arkadaş ilişkileri” ve “aidiyet” değişkenleri ile doğrusal bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. “Emirleri yerine getiren öğrenci” metaforik algısını “yönetici desteği” değişkeni negative yönde yordamaktadır.

Öğrenci kavramına ilişkin metaforik algının bir diğer alt faktörü olan “pasif alıcı” metaforik algısı ile “motivasyon”, “öğretmen öğrenci ilişkisi”, “yönetici desteği”, “arkadaş ilişkileri” ve “aidiyet” değişkenleri arasında doğrusal bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci kavramına ilişkin metaforik algının son alt faktörü olan “aktif ve nitelikli öğrenci” metaforik algısı ile “motivasyon”, “öğretmen öğrenci ilişkisi” ve “yönetici desteği” değişkenleri arasında doğrusal bir ilişki varken “arkadaş ilişkileri” ve “aidiyet” değişkenleri arasında doğrusal bir ilişki yoktur. “Aktif ve nitelikli öğrenci” metaforik algısını “motivasyon” ve “öğretmen öğrenci ilişkisi” pozitif; “yönetici desteği” değişkeni negative yönde yordamaktadır.

Öğrenci kavramına ait her üç alt faktörden elde edilen sonuca göre, lise öğrencilerinin motivasyonları arttıkça ve öğretmenleri ile daha olumlu ilişkiler kurdukça öğrenciler öğrenciliği daha olumlu olarak algılamaktadır. Ayrıca, yönetici desteği arttıkça daha olumsuz öğrenci algısı olduğu da söylenebilir.

Lise öğrencilerinin “öğrenci” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algının “arkadaş ilişkileri” ve “aidiyet” değişkenleri ile bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lise öğrencilerinin “öğretim elemanı” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algının alt faktörü olan “yakın ve bireysel gelişimi destekleyen” metaforik algısı ile “motivasyon”, “öğretmen öğrenci ilişkisi”, “yönetici desteği”, “arkadaş ilişkileri” ve “aidiyet” değişkenleri arasında doğrusal bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim elemanı kavramına ilişkin metaforik algının bir diğer alt faktörü olan “mesafeli ve despot öğretim elemanı” metaforik algısı ile “yönetici desteği” değişkeni arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu; “motivasyon”, “öğretmen-öğrenci ilişkisi”,

“arkadaş ilişkileri” ve “aidiyet” değişkenleri ile doğrusal bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. “Mesafeli ve despot öğretim elemanı” metaforik algısını “yönetici desteği” değişkeni negative yönde yordamaktadır. Yönetici desteği arttıkça öğrenciler öğretim elemanı kavramını daha olumlu algılamaktadır.

Öğretim elemanı kavramına ilişkin metaforik algının son alt faktörü olan “uzman öğretim elemanı” metaforik algısı ile “motivasyon” ve “öğretmen öğrenci ilişkisi” değişkenleri arasında doğrusal bir ilişki varken; “yönetici desteği”, “arkadaş ilişkileri” ve “aidiyet” değişkenleri arasında doğrusal bir ilişki yoktur. “Uzman öğretim elemanı” metaforik algısını “motivasyon” ve “öğretmen öğrenci ilişkisi” pozitif yönde yordamaktadır. Motivasyon arttıkça ve daha olumlu bir öğretmen öğrenci ilişkisi oluştuğunda öğrenciler “öğretim elemanı” kavramına ilişkin daha olumlu bir algıya sahip olmaktadır.

Öğretim elemanı kavramına ait her üç alt faktörden elde edilen sonuca göre, lise öğrencilerinin motivasyonları arttıkça, öğretmenleri ile daha olumlu ilişkiler kurdukça ve yönetici desteği arttıkça öğrenciler, öğretim elemanlarını daha olumlu olarak görmektedir.

Lise öğrencilerinin “öğretim elemanı” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algının “arkadaş ilişkileri” ve “aidiyet” değişkenleri ile bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sürecinde yapılan analizler ve analizlerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmaktadır:

- Üniversitelerle ilgili değişim ve dönüşüm son yıllarda daha çok tartışılmaya başlamıştır. Üniversitelerde yapılacak reformların sağlam bir zemine oturabilmesi için yükseköğretim sisteminin detaylı bir şekilde gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi, sorunların tüm boyutlarıyla ortaya konması gerekmektedir. Bu çalışmada lise öğrencilerinin üniversite algısı belirlenmeye çalışılmıştır. Toplumun diğer kesimlerinin üniversite algısının ne düzeyde olduğunun araştırılması, tartışılması, mevcut ve olası problemlerin betimlenmesi bu anlamda katkı sağlayacaktır.
- 1739 sayılı Milli Eğitim temel kanunu ve 2547 sayılı Yükseköğretim kanununda, üniversitelerin özellikle bilim üretme işlevleri ön plana çıkmaktadır.

Öğrenciler ise üniversiteyi daha çok “rahat edilen, eğlenilen”, “tedavi eden”, “ihtiyaç duyulan”, “yön veren ve şekillendiren” yer olarak görmektedir.

Üniversitelerin bilim üreten yerler olarak algılanmamasının nedenleri araştırılmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve medya iş birliği içerisinde çalışarak öğrenci algısını değiştirecek adımlar atılmalıdır.

- Öğrencilerin “öğrenci” kavramı ile ilgili içi boş, doldurulması gereken, süngerin suyu çekmesi gibi bilgileri pasif olarak alan kişiler olarak görmeleri 2005-2006 yılı itibariyle öğretim programlarında işe koşulan yapılandırmacı bakış açısı ile çelişmektedir. Bu anlamda, öğretmenlere, okul idarelerine, ailelere ve medyaya sorumluluk düşmektedir. Öğrenme ve öğretme sürecinde problem çözme, eleştirel düşünme, sorgulama, analiz ve sentez yapmaya imkan tanıyan uygulamalarla öğrencilerin aktif katılımları önemlidir. Verilen ödevlerin öğrencilerin bilgi üretmelerini sağlayacak nitelikte olmasına dikkat edilebilir. Bilgi üreten tarihteki model şahsiyetlerin hayatlarının anlatıldığı haftalar düzenlenebilir ya da öğrencilere rol model olabilecek kişiler okullara davet edilebilir. Ailelerin “öğrenci” kavramı algıları araştırılıp elde edilen sonuca göre gerekli görülürse ailelere seminerler düzenlenebilir. Tüm bu çalışmaların ve programda yer alan diğer çalışmaların uygulanması ve değerlendirilmesi için her okulda eğitim programlarını değerlendirecek uzmanlar ile çalışılmalıdır.
- Öğrencilerin üniversite, öğrenci ve öğretim elemanı kavramına ilişkin sahip oldukları algıda motivasyon, öğretmen öğrenci ilişkileri ve yönetici desteğinin payı vardır. Bu anlamda, olumsuz olan algının giderilmesinde ortaöğretim kurumlarına, bu kurumlardaki rehberlik servislerine ve öğretmenlere sorumluluk düşmektedir. Okullarda planlanan üniversite gezileri, üniversitelerin kullandığı reklam afişleri, üniversite tanıtım fuarları, internet ve sosyal medya gibi unsurların üniversite algısı üzerindeki etkisi araştırılmalıdır.
- Öğrencilerin olumlu üniversite ve öğretim elemanı algısı motivasyonla ilişkilendirilmektedir. Okullarda öğrenci motivasyonlarını artırıcı etkinliklere yer verilmeli; okul idaresi, öğretmen ve veli birlikte çalışmalıdır.
- Meslek liselerinde okuyan öğrenciler anadolu liselerine göre; alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrenciler üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilere göre öğrenci ve öğretim elemanı kavramlarına ilişkin daha olumlu bir metaforik algıya sahiptir. Bunun nedenlerinden bir tanesi aile ve ailenin

kültür yapısı olabilir. Ayrıca, öğrencilerin liseye kadar yaşamış oldukları yerleşim yerine göre öğrenci kavramına yükledikleri anlam farklılaşmaktadır. Köy, kasaba ve ilçede yaşamış olan öğrenciler il, büyükşehir ve metropolde yaşamış olan öğrencilere göre öğrenci kavramına ilişkin daha olumlu bir metaforik algıya sahiptir. Bu anlamda, gelecekte yapılacak çalışmalarda lise türü, sosyo-ekonomik düzey, aile, aile kültürü ve çevre değişkenleri göz önünde bulundurulabilir.

- Elde edilen bulgulara göre mevcut sınav sistemi, yükseköğretime olan talebin fazla olması, rekabet ortamı, başarı ya da başarısızlık hissi gibi değişkenlerin metaforik algıyı etkilediği düşünülmektedir. Gelecek çalışmalarda bu değişkenlerin işe koşulması önerilebilir.
- Yerleşim yerinin önemli etkenlerden biri olduğu düşünüldüğünde bu alanla ilgili yapılacak çalışmalarda okulun bulunduğu çevrenin değer yapısı araştırmacılar tarafından göz önünde bulundurulmalıdır.
- Bu çalışmada ve alanyazındaki diğer çalışmalarda öğrencilerin okul için hapisane; müdür için gardiyan; öğrenci için esir, köle; üniversite için hayat ve özgürlük; öğretim elemanı içinse diktator ve patron metaforlarını kullanmaları sorumluluğun ve özgürlüğün öğrencilerin bu algılarının oluşumundaki önemine işaret etmektedir. Bu anlamda, sorumluluk ve özgürlüğün sınırı konusunda araştırmalar yapılmalı, farklı disiplinlerde çalışan uzmanlarca bu konu detaylı olarak tartışılarak geniş bir bakış açısı sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin öğretim elemanı kavramına ilişkin yükledikleri anlam onların kişilik tiplerine göre farklılaşmaktadır. Yapılan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin daha verimli olması için öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin sağlam tutulması gerekmektedir. Bu anlamda, öğretmenler sınıfıçi etkinlikleri düzenlerlerken, yöntem ve materyal seçerken ve öğrencileri ile olan ilişkilerinde öğrencilerin öğrenme stillerini göz önünde bulundurmalıdır.
- Öğrencilerin üniversiteye yerleşme oranı meslek liselerinde anadolu liselerine göre daha düşüktür. Diğer taraftan akademik olarak daha başarılı olan anadolu lisesi öğrencilerinin üniversite, öğrenci ve öğretim elemanı algısı meslek liselerine göre daha olumsuzdur. Bu farklılığın nedenlerinin ortaya koyulduğu bir çalışma alana katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Ada, S. (2013). *Öğrencilerin matematik dersine ve matematik öğretmenine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Afacan, Ö., Karkuş, M. ve Uşak, M. (2013). Öğretmenlerin bilgi düzeylerine ilişkin öğrenci algıları ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 185-200.
- Ahkemoğlu, H. (2011). *A study on metaphorical perceptions of EFL learners regarding foreign language teacher* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Akdeniz, C. (2013). *Kişilik profillerine göre öğretmenlerin öğrenme stratejisi tercihleri ve öğretim stratejilerini kullanma durumları (Eskişehir ili örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aydın, İ. H. (2006). Bir felsefi metafor olarak "yolda olmak". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4 (3), 9-22.
- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim/öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Bacanlı, H. (1997). *Sosyal ilişkilerde benlik: kendini ayarlamamanın psikolojisi*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Balcı, A. (Editör). (2008). *Örgüt mecazları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerinde yeni bakış açıları: Kuram- araştırma ilişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 26-61.
- Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: School perceptions of students teachers and parents from four selected school (in Ankara)*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış-insanın üretim gücü*. Ankara: Feryal Matbaası.

- Bauer, L. B. (2012). *Digital Devices and literarcy learning: A metaphor analysis of developmental college students' and teachers' conceptualizations of techonology* (Unpublished doctoral dissertation). University of Cincinnati, Ohio.
- Bell, M. A., Wales, P. S., Torbeck, L. J., Kunzer, J. M., Thurston, V. C. & Brokaw, J. J. (2011). Do personality differences between teachers and learners impact students' evaluations of a surgery clerkship? *Journal of Surgical Education*, 68 (3), 190-193.
- Bernal, J. D. (1995). *Modern çağ öncesi Fizik*. Ankara: TÜBİTAK.
- Bilgin, V. (2012). Üniversite, bilim ve Türkiye. Bilgin V. (Ed.), *Üniversite bilim ve Türkiye* (s. 11-37). Ankara: Binbir Yayınevi.
- Bolay, S. H. (2012). Çağdaş üniversitede neler önem kazanmaktadır? Bilgin V. (Ed.), *Üniversite bilim ve Türkiye* (s. 121-136). Ankara: Binbir Yayınevi.
- Buluç, B. (2013). Okul kültürü ve iklimi. S. Özdemir (Ed.), *Okul kültürü ve iklimi* (s.101-130). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Capparo, R. M. & Capparo, M. M. (2002). Myers briggs type indicator score reliability across: studies a meta-analytic reliability generalization study. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 90-604.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33 (147), 3-13.
- Clarcken, R. H. (1997). *Five metaphors for educators*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407408.pdf> den alınmıştır.
- Churchman, D. (2006). Instutional commitments, individual compromises: Identity- related responses to compromise in an Australian university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28 (1), 3-15.
- Cortazzi, M. & Jin, L. (1999). Bridges to learning metaphors of teaching, learning and language. In L. Cameron and G Low (Eds.), *Researching and applying metaphor* (p. 149-160). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Coşkun, M. K. (2008). Üniversite eğitimi ve akademisyenler: quo vadis?. *Toplum ve Demokrasi*, 2 (3), Mayıs- Ağustos, 197-202.
- Creswell, J. W. & Plano Clark V. L. (2011). *Designing and conducting mixed*

methods research. Thousand Oaks., CA: Sage Publications.

- Cury, L. (1987). *Integrating concepts of cognitive learning style:a review with attention to psychometric standarts*. Canada: Canadian College of Health Service Executives
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme kalite uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Yükseköğretim Kurulu.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 269–283.
- Çiftçi, M. (2010). Girişimci üniversite ve üçüncü kuşak üniversiteler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 341-349.
- 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.
- Dent-Read, C.H. & Szokolszky, A. (1993). Where do metaphors come from? *Metaphor and Symbolic Activity*, 8 (3), 227-242. DOI: 10.1207/s15327868ms0803_8
- Demir, R. (2008). *Üniversitenin bugünü ve yarını*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- 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.
- Demirtaş, H. ve Çoban, D. (2014a). Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına ilişkin metaforları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (3), 1279-1300.
- Dikeçligil, B. (1994). *Kültür kavramının analizi veya sosyo-kültürel gerçekliğin yapısı üzerine bir inceleme. Dünyada ve Türkiye 'de güncel sosyolojik gelişmeler*. Ankara: Sosyoloji Derneği.
- Doğan, B. ve Çermik, H. (2012). Nasıl öğreniyorum envanterinin Tükçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 43, 154-163.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye 'de ve dünyada yükseköğretim yönetimi*. Ankara: Meteksan A. Ş.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1992). *Teaching secondary students through their*

individual learning style: Practical approaches for grades 3-6. Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Ekiz, D. ve Koçyiğit Z. (2012). Sınıf öğretmenlerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (2), 439-458.
- Erden, M. ve Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Felder, R. M. (1996). Matters of style, *ASEE Prism*, 6 (4), 18-23.
- Fichter, J. (1990). *Sosyoloji nedir?* (N. Çelebi, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Fisher, D., Kent, H. & Fraser, B. (1998). Relationships between teacher-student interpersonal behaviour and teacher personality. *School Psychology International*, 19 (2), 99-119.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Gökalp, Z. (1987). *Türkçülüğün esasları*. İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Grasha, A. F. (2002). The dynamics of one-on-one teaching. *College Teaching*, 50 (4), 139-146.
- Güçlü, N. (2014). Okul Kültürü. N. Güçlü (Ed.), *Kültür* (ss. 1-42). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Günay, D. (2007). Yirmibirinci yüzyılda üniversite. Aktan, C. C. (Ed.), *Değişim çağında yükseköğretim* (s.77-88). İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Günay, D. (2011). Türk yükseköğretiminin yeniden yapılandırılması bağlamında sorunlar, eğilimler, ilkeler ve öneriler- I. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 113-121.
- Güven, B. (2010). Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar. Tan, Ş. (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 2-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürüz, K. (1994). *Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim bilim ve teknoloji*. İstanbul: TÜSİAD.
- Hatipoğlu, M. T. (2000). *Türkiye üniversite tarihi*. Ankara: Selvi Yayınevi.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1991). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Jepsen, D. M., Varhegyi, M. M. & Teo, S. T. T. (2015). The association between learning styles and perception of teaching quality. *Education and Training*,

57, 575-587. DOI: 10.1108/ET-02-2014-0005.

- Kabadayı, A. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilişsel öğrenme biçimleri ve cinsiyetlerine göre karşılaştırılması: Konya ili örneği, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının “öğretmenlik” kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (20), 471-484.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi- Kavramlar- ilkeler- teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, A. (2014). *Okul kültürü*. <http://www.ogrenmen.com/wp-content/uploads/2015/01/okulkulturu.pdf> den alınmıştır.
- Keefe, W. J. (1979). Learning Style: An Overview, *Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*, Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- Kılıç, F. D. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde tarih konuları üzerinde oluşturdukları metaforların söylem analizi tekniği ile incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kılıçbay, M. A. (2012). Gergin bekleyiş mutlu sona erdi: Çocuğumuz üniversiteyi kazandı... Bilgin V. (Ed.), *Üniversite bilim ve Türkiye* (s. 51-73). Ankara: Binbir Yayınevi.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York, NY: Routledge.
- Kolb, D. A. (1984), *Experientiaş learning: experience as the source of the learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Korkut, H. (1999). Öğretim üyelerinin pedagojik formasyon gereksinimleri. 21. *Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Başkent Öğretmen Evi. <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/921-20120221154233-korkut.pdf> den alınmıştır.
- Korkmaz, F. ve Bağçeci, B. (2013). Lise öğrencilerinin “üniversite” kavramına ilişkin metaforik algıların incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 187-204.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2010). *Metaforlar, hayat, anlam ve dil*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Lamphere, G. I. *The relationship between teacher and student personality and its*

- effects on teacher perception of student* (Unpublished doctoral dissertation). United States International University: Canada. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/303407277?accountid=16716>.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22, 557–584. doi:10.1037/1045–3830 .22.4.557.
- Levine, P.M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41 (4), 172-175.
- Loevinger, J. (1987). *Paradigms of personality*. New York, NY: W. H. Freeman.
- MEB. (1973). Milli eğitim temel kanunu. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html'den alınmıştır.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). An expanded sourcebook qualitative data analysis. Thousand Oaks., CA: Sage Publications.
- Myers, I. & Myers, P. B. (1997). *Kişilik: Farklı tipler farklı yetenekler*, (H. Ovsık, Çev.). İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Nalçacı, A. ve Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 239-258.
- Nixon, J., Marks, A., Rowland, S. & Walker, M. (2001). Towards a new academic professionalism: a manifesto of hope. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (2), 227-244. DOI:10.1080/01425690124202
- Meray, S. L. (1971). Üniversite kavramları ve modelleri. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 13-66.
- Morgan, G. (1980). Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 25, 606-622.
- Morgan, G. (2006). *Images of Organization*. Thousand Oaks., CA: Sage Publications.
- Munby, H. (1987). Metaphor and teachers' knowledge. *Research in the Teaching of English*, 21 (1): 377-398.
- Oral, B. ve Avanoğlu, Y. (2011). Öğrenme stilleri ve öğrenme stili modelleri. Oral, B. (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Owens, R. G., & Steinhoff, C. R. (1989). Towards a theory of organizational

culture. *Journal of Educational Administration*, 27 (3), 6-16.

- Özaydınlık, K., Kabaran, H., Göçen, G. ve Altıntaş, S. (2014). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarında bulunan öğretmenlik niteliklerine ilişkin algıları (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (8), 697-710.
- Özbudun, S. (2005). Kültür. F. Başkaya (Ed.), *Kavram sözlüğü: Söylem ve gerçek* (s. 319-324). Ankara: Özgür Üniversite Yayını.
- Özdem, G. ve Sarı, E. (2008). Yükseköğretimde yeni bakış açılarıyla birlikte yeni kurulan üniversitelerden beklenen işlevler (Giresun üniversitesi örneği). *Üniversite ve Toplum, Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8 (1).
<http://www.universite-toplum.org/text.php?id=351>'den alınmıştır.
- Özdemir A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar, *Journal of Turkish Science of Education*, 4 (4), 411-433.
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37, 96-109.
- Özdemir, S. ve Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19, (2), 295-322.
- Öztunalı, Ö. (2001). *Üniversiteler tarihi ve vakıf üniversiteleri*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Polat S., Apak, Ö. ve Akdağ, M. (2013). Investigating of primary student teachers' perceptions about the concept of academician through metaphor analysis. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 14 (2), 57-78.
- Pourali, S. (2011). Metaphorical analysis of Iranian MA university students' beliefs: A qualitative study. *Higher Education Studies*. 1 (1), 27-37.
DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v1n1p27>
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 131-155.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları

zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 281-326.

Saban, A., Koçbeker, B.N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 6 (2), 461-522.

Salehi, A. (2010). The study of relationship among personality factors (introversion, extroversion) of students and their effects to selecting a good teacher. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4016-4020.

Sarı, M. ve Sadık, F. (2011, Mayıs). Öğretmen adayları ve demokrasi: Sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi algılarının metaforlar yoluyla değerlendirilmesi. *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 1, 296-303. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Seung, E., Park, S. & Narayan, R. (2010). Exploring elementary preservice teachers' beliefs about science teaching and learning as revealed in their metaphor writing. *J. Sci Educ Technol.* 20, 703-714.

Shuell, T.J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 29, 102-108.

Sillman, K. A. (1998). *Metaphor: a tool for monitoring prospective elementary teachers' developing metacognitive awareness of learning and teaching science* (Unpublished dissertation). The Pennsylvania State University, State College, CA.

Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Strenski, E. (1989). Disciplines and communities, armies and monasteries and the teaching of composition, *Rhetoric Review*, 8 (1).

Şahin, M. ve Yıldız, R. (2006). Liseli gençliğin üniversite algılaması ve gelecek tasarımı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 85-104.

Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R. ve Fırat, N. Ş. (2011). üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri, üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (3), 429-452.

Şimşek, N. (2001). *Öğretim teknolojilerinin özellikleri ve kullanımı. öğretim teknolojileri ve kullanımı kursu ders notları*. Ankara: Emniyet Genel Müdürlüğü Basım Evi.

- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanabe, Y. & Mori, S. (2013). Effects of perceived teacher personality on students class evaluations: a comparison between Japanese instructors and native English speaking instructors. *International Journal of English Linguistics*, 3 (3), 53-65. doi:10.5539/ijel.v3n3p53.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston MA: Allyn & Bacon.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezcan, M. (1987). *Kültür ve kişilik*. Ankara: Bilim Kitap.
- Thomas, K. & Allen, S. (2006). The learning organization: A meta-analysis of themes in literature. *The Learning Organization*, 13 (2), 23-139.
- Türk Eğitim-Sen. (2009). *Türkiye’de üniversite sorunu ve üniversite çalışanları üzerine bir araştırma*. Ankara: Türk Eğitim-Sen.
- Ursin, U. D. (1995). *Effects of the 4mat system of instruction on achievement, products and attitudes towards science of ninth grade students*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Connecticut, Connecticut.
- Ülker, H. İ. (2010). *Üçüncü kuşak üniversitelere neden gelindi?* acikarsiv.atilim.edu.tr/browse/1725/10085942.pdf’den alınmıştır.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Veznedaroğlu, R. L., ve Özgür, A.O. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri, *İlköğretim Online*, 4 (2), 1-16. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol4say2/v04s02m1.pdf>’den alınmıştır.
- Wissema, J. G. (2009). *Üçüncü kuşak üniversitelere doğru geçiş döneminde üniversiteleri yönetmek*. İstanbul: Özyeğin Üniversitesi Yayınları.
- Yetim, H. (2010). Öğrenme stilleri. Tan, Ş. (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 190-245). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, S. (2014). Üniversiteler ne vaat ediyor? Türkiye’deki üniversitelerin basın ilanları üzerine bir içerik analizi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 155-170.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara; Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2014). *Okul binaları ve örgüt kültürü* (Yayımlanmamış doktora tezi).

Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.

Yılmaz, F., Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 151-164.

EKLER

Ek 1: Üniversite Kavramı Metaforik Algı Ölçeği

Değerli Öğrenciler,
Aşağıda verilen maddelerin üniversite kavramı ile ilgili
Tamamen Katılıyorum (5)
Katılıyorum (4)
Kararsızım (3)
Katılmıyorum (2)
Hiç Katılmıyorum (1)
aralığını kullanarak her madde için düşüncelerinizi (X) işareti ile belirtiniz.

Teşekkür ederim.
Zehra S. ERTEM
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Maddeler	DERECELENDİRME				
	1	2	3	4	5
1. Üniversite tarağa benzer çünkü onunla geleceğini şekillendirirsin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Üniversite eğlence merkezine benzer çünkü üniversite bitene kadar orada eğlenirsin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Üniversite kaktüse benzer çünkü içine girdikçe batar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Üniversite ekmeğe benzer çünkü aç kalmamak için ona ihtiyaç duyarsın	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Üniversite kaba benzer çünkü öğrencinin her biçimde şekillenmesini sağlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Üniversite gökyüzüne benzer çünkü orada özgürce uçabilirsin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Üniversite haritaya benzer çünkü seni hedefine götürür	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Üniversite yuvaya benzer çünkü orada rahat edersin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Üniversite karadeliğe benzer çünkü seni sömürür	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Üniversite aya benzer çünkü gecenin karanlığında sana yol gösterir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Üniversite hastane gibidir çünkü orada cahillik tedavi edilir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Üniversite maceraya benzer çünkü orada yeni heyecanlar yaşarsın	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Üniversite girdaba benzer çünkü içinde boğulursun	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Üniversite durağa benzer çünkü o durakta bineceğin otobüs senin geleceğini belirler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Üniversite kafeteryaya benzer çünkü orada arkadaşlarınla birlikte keyifli zamanlar geçirirsin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Üniversite sele benzer çünkü ne var ne yok alır götürür	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Üniversite ilaca benzer çünkü ilacı içersen rahatlarsın	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Üniversite özgürlüktür çünkü orada kendi tercihlerine göre yaşarsın	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Üniversite hayatın provasına benzer çünkü insan üniversitede hayatın birçok yönünü deneyimler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Üniversite hazırlık sınıfına benzer çünkü geleceğe hazırlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ek 2: Öğrenci Kavramı Metaforik Algı Ölçeği

Değerli Öğrenciler,

Aşağıda verilen maddelerin öğrenci kavramı ile ilgili

Tamamen Katılıyorum (5)

Katılıyorum (4)

Kararsızım (3)

Katılmıyorum (2)

Hiç Katılmıyorum (1)

aralığını kullanarak her madde için düşüncelerinizi (X) işareti ile belirtiniz.

Teşekkür ederim.

Zehra S ERTEM

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Maddeler	DERECELENDİRME				
	1	2	3	4	5
1. Öğrenci stres topu gibidir çünkü öğretmenler streslerini öğrenci üzerinden atarlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Öğrenci kaleme benzer çünkü kalemi tutacak bir el gerekir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Öğrenci örümcek gibidir çünkü kendi bilgi ağını oluşturur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Öğrenci kutuya benzer çünkü içi değerlerle doludur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Öğrenci robota benzer çünkü öğrenciye nasıl hareket etmesi gerektiği söylenir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Öğrenci boş bir kağıda benzer çünkü öğretmen o kağıdı her türlü bilgi ile doldurur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Öğrenci esire benzer çünkü etrafındakilerin istediğini yapmak zorundadır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Öğrenci hamura benzer çünkü okul ona şekil verir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Öğrenci tutsağa benzer çünkü okul bir cezaevidir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Öğrenci tomurcuğa benzer çünkü öğrendikçe açılır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Öğrenci paspasa benzer çünkü öğretmenler onları ezer geçer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Öğrenci aya benzer çünkü öğretmeninden gördüğü şeyleri yansıtır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Öğrenci gökkuşağı gibidir çünkü her öğrencinin gökkuşağındaki renkler gibi farklı farklı nitelikleri vardır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Öğrenci köleye benzer çünkü ona dayatılan kurallara uymak zorundadır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Öğrenci kitaba benzer çünkü onu okudukça anlarsın	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Öğrenci kobay fareye benzer çünkü üzerinde ölümcül deneyler yapılır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ek 3: Öğretim Elemanı Kavramı Metaforik Algı Ölçeği

Değerli Öğrenciler,

Aşağıda verilen maddelerin *öğretim elemanı* kavramı ile ilgili

Tamamen Katılıyorum (5)

Katılıyorum (4)

Kararsızım (3)

Katılmıyorum (2)

Hiç Katılmıyorum (1)

aralığını kullanarak her madde için düşüncelerinizi (X) işareti ile belirtiniz.

Teşekkür ederim.

Zehra S ERTEM

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Maddeler	DERECELENDİRME				
	1	2	3	4	5
1. Öğretim elemanı bahçivana benzer çünkü yetiştirdiği çiçeklerle (öğrencilerle) ayrı ayrı ilgilenir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Öğretim elemanı kaktüse benzer çünkü ona dokunursan canını acıtır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Öğretim elemanı çiçeğe benzer çünkü biz arılar gibi bilgileri ondan toplarız	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Öğretim elemanı uzmandır çünkü kendi alanında derin bilgiye sahiptir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Öğretim elemanı arabaya benzer çünkü bizi ileriye taşır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Öğretim elemanı geceye benzer çünkü onun karanlık yönleri vardır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Öğretim elemanı gardiyana benzer çünkü esirleri (öğrencileri) hapishanede (üniversitede) tutar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Öğretim elemanı lise öğretmenini gibidir çünkü dersleri lisedeki gibi anlatır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Öğretim elemanı kuşa benzer çünkü öğrencilerini kanatları altına alır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Öğretim elemanı haklının yanında yer aldığı için Robin Hood gibidir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Öğretim elemanı toprak gibidir çünkü farklı niteliklere sahiptir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Öğretim elemanı kuklaya benzer çünkü hep kuralları uygulamak ister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Öğretim elemanı arı gibidir çünkü farklı kaynaklardan edindiklerini kullanarak değerli bilgiler üretir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Öğretim elemanı anneye benzer çünkü anne gibi merhametlidir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Öğretim elemanı demire benzer çünkü öğrencilere karşı demir gibi soğuktur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Öğretim elemanı güvertede çalışanları yönlendiren kaptan gibi öğrencilerini yönlendirir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Öğretim elemanı silgiye benzer çünkü öğrencilerinin yanlışlarını siler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ek 4: Myers-Briggs Tip Göstergesi

Değerli öğrenciler;

Lütfen, sevdiğiniz veya hoşlandığınız etkinlikler ve kendiniz hakkındaki sorulara samimi olarak cevap vermeye çalışınız. Bu soruların tek bir doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Her bir madde için, kendinizi en iyi ve en rahat hissettiğiniz şekilde şıklardan birini işaretleyiniz. Seçmekte zorlandığınız şıklar olursa, sizin için genelde en uygun şıkkı ve kendinizi en rahat hissettiğiniz şıkkı işaretleyiniz.

Aşağıdaki her bir madde için, A yada B seçeneğinin yanındaki kutulardan , yalnız birinin içine **X** işareti koyunuz.

Myers-Briggs Tip Göstergesi

BÖLÜM 1

1. Sınıf tartışmalarında;

a. Genellikle ben konuşurum. b. Sadece gerektiğinde konuşurum.

2. Okulda ödev olarak büyük bir proje verildiğinde ;

a. Projeyi, kendi kendime çok daha iyi yaparım.

b. Projeyi, bir grupla fikirlerimi tartışarak daha iyi yaparım.

3. Senenin başında ;

a. Birisi benimle konuşuncaya kadar beklerim. b. Herkesle, ilk ben konuşmaya çalışırım.

4.Öğretmen sınıfta bir soru sorduğunda ;

a. Soruya hemen cevap vermek isterim.

b.Cevabımı kesin olarak bildiğim zaman, soruya cevap veririm.

5. Kendimi kötü hissettiğimde ;

a. Düşüncelerimi toplamak için yalnız kalmayı isterim (örneğin, t.v. seyretmek gibi).

b.Bir arkadaşımın olmayı isterim (örneğin, onunla birlikte sinemaya gitmek gibi).

6. Arkadaşlarım söz konusu olduğunda ;

a.Kendileriyle çok şey yapabileceğim pek çok yakın arkadaşım vardır.

b.Kendileriyle çok şey yapabileceğim yalnız bir veya iki yakın arkadaşım vardır.

7. Kendimi : a. Korkusuz, girişken bulurum. b. Tedbirli bulurum.

BÖLÜM: 2

1.Daha çok ;

a. Bilim kurgu romanlarını ve piyeslerini okumayı severim

b. Gerçekçi ve eğitici kitapları okumayı severim

2.Sınav olurken daha çok;

a.Doğru-yanlış, çoktan seçmeli, boşluk doldurma gibi soruları tercih ederim. b.Kompozisyon ya da klasik türdeki soruları cevaplamayı tercih ederim.

3.Arkadaşlarım problemlerini bana getirirler, çünkü onlar;

a. Problemlerini, benim çözebileceğime inanırlar.

b. Problemlerini ve çözümlerini benimle paylaşmayı severler.

4. Elbise olarak ;

a.Hiç kimsenin giymediği, farklı stilleri giymek isterim.

b.Bana uyan ve rahat olanları giymek isterim.

5.Eski bir mağara, benim için;

a. Kirli ve sıkıcıdır. b. İlginç şeylerle doludur.

6. Benim de şahit olduğum bir olayı, başkasından dinliyorum, olayla ilgili;

a.Çok fazla detay dinlemekten sabırsızlanırım ve anlatan kişinin sonuca çabuk gelmesini isterim.

b.Detayları doğru bulmazsam hemen araya girer onları düzeltirim.

7.Ben;

a.Yakın çevremde olan biteni çok iyi farkedirim.

b.Yeni bir durumda olabilecek olayları önceden, iyi tahmin edebilirim.

BÖLÜM: 3**1. Ben okul müdürü olsam ve bir kargaşa, kavga veya anlaşmazlık olsa;**

- a. Böyle bir durumda doğru yada yanlış olan şeyleri dikkatlice gözden geçirir, herkes için en iyi olanı yapmaya çalışırım.
- b. Neyin adil olduğunu bulmak için, okul disiplin kurallarına başvururum.

2. Yapıcı bir eleştiride bulunmak ;

- a. Karşımozdakine yardım etmek için iyi bir yoldur.
- b. Genellikle karşımozdakinin duygularını incitir.

3. İyi bir arkadaşlık kurmak için;

- a. Karşımozdakine her şeyi olduğu gibi, doğru ve dürüstçe söylemek iyidir.
- b. Karşımozdakinin hislerini incitmemek adına, bazı gerçekler saklanabilir.

4. Konulan bir sınıf kuralı;

- a. Bazı özel durumda bozulabilir.
- b. Öğretmenin bilgisi dahilinde bozulursa, bu kurala uyanlara adaletsizlik olur.

5. Bir durumu veya olayları değerlendirirken;

- a. Bu olayı, sanki kendimize oluyormuş gibi görmemiz gerekir.
- b. Geriye çekilip bu olaya karşı sadece izleyici gibi davranmak iyidir.

6. Zaman;

- a. Fikirleri veya bilgileri tartışarak daha iyi değerlendirilir.
- b. Bir birimizi destekleyerek ve anlamaya çalışarak daha iyi değerlendirilir.

7. Başkaları;

- a. Beni, aptal gibi gördüğünde moralim çok bozulur.
- b. Benden hoşlanmadığında moralim çok bozulur.

BÖLÜM: 4**1. Eşyalarımı (örneğin, kitabımı, defterimi veya sıramı)**

- a. Daima yerinde ve düzenli olarak görmek isterim.
- b. Başkalarınca dağınık görünse de, kendime has bir düzende tutarım.

2. İnsanlar;

- a. Bana, biraz rahat olmamı söylerler. b. Kendime çeki düzen vermemi söylerler.

3. Bana göre;

- a. Öğretmenler, yaptığı her şeyde planlı olmalıdırlar.
- b. Öğretmenlerin yaptığı her şeyden öğrenciler zevk almalıdırlar.

4. Ödev konuları verildiğinde;

- a. Bunlardan birini, beğenmeden önce birkaç konuyu araştırırım.
- b. Hemen bir konu seçer ve bunun üzerinde mümkün olduğu kadar hızlı çalışırım.

5. Seyahate çıkacağım zaman;

- a. Gidebileceğim yer konusunda fikrimi değiştirebileceğim ihtimali ile esnek davranırım.
- b. İyi bir plan yapar ve ona bağlı kalırım.

6. Sınıf kurallarını öğretmenler;

- a. Sadece kendileri koymalıdırlar.
- b. Öğrencilerinde fikirlerini alarak, onlarla birlikte koymalıdırlar.

7. Ben;

- a. Azimli bir kişi olmayı tercih ederim. b. Meraklı bir kişi olmayı tercih ederim.

BÖLÜM 1			BÖLÜM 2			BÖLÜM 3			BÖLÜM 4		
1	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	1	b <input type="checkbox"/>	a <input type="checkbox"/>	1	b <input type="checkbox"/>	a <input type="checkbox"/>	1	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>
2	b <input type="checkbox"/>	a <input type="checkbox"/>	2	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	2	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	2	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>
3	b <input type="checkbox"/>	a <input type="checkbox"/>	3	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	3	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	3	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>
4	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	4	b <input type="checkbox"/>	a <input type="checkbox"/>	4	b <input type="checkbox"/>	a <input type="checkbox"/>	4	b <input type="checkbox"/>	a <input type="checkbox"/>
5	b <input type="checkbox"/>	a <input type="checkbox"/>	5	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	5	b <input type="checkbox"/>	a <input type="checkbox"/>	5	b <input type="checkbox"/>	a <input type="checkbox"/>
6	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	6	b <input type="checkbox"/>	a <input type="checkbox"/>	6	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	6	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>
7	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	7	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	7	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	7	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>
	E	I		S	N		T	F		J	P
Puan											

Ek 5: Sosyo-Ekonomik Düzey Ölçeği

1	Yaşamınızın liseye gelinceye kadar olan kısmının çoğunu nerede geçirdiniz? () Köy () İlçe () Büyükşehir () Kasaba () Şehir () Metropol (İstanbul, Ankara, İzmir)
2	Babanızın öğrenim durumu 1. () Hiçbir okul mezunu değil 3. () Ortaokul/lise mezunu 2. () İlkokul mezunu 4. () Üniversite mezunu 5. () İleri eğitim görmüş (master, doktora)
3	Annenizin öğrenim durumu: 1. () Hiçbir okul mezunu değil 3. () Ortaokul/lise mezunu 2. () İlkokul mezunu 4. () Üniversite mezunu 5. () İleri eğitim görmüş (master, doktora)
4	Babanızın mesleği 1. () Herhangi bir işte çalışmıyor 4. () Memur 2. () İşçi 5. () Esnaf/tüccar 3. () Çiftçi (Kendi toprağında) 6. () Serbest meslek (doktor, avukat vb)
5	Annenizin mesleği 1. () Ev hanımı 3. () Memur 2. () İşçi 4. () Esnaf/tüccar 5. () Serbest meslek (doktor, avukat vb.)
6	Ailenizdeki birey sayısı (siz dahil) 1. () 8 ve yukarı 2. () 6-7 kişi 3. () 4-5 kişi 4. () 3 kişi
7	Ailenize ait ev var mı? () Hayır () 1 ev var () 2 ev var () 2'den fazla ev var
8	Oturduğunuz evin ısıtma düzeni 1. () Soba 2. () Kalorifer 3. () Kat kaloriferi
9	Ailenizin evindeki oda sayısı (mutfak hariç) : () a. Tek oda () c. 2 oda ve salon () d. 4-5 oda ve salon () b. Tek oda ve salon () ç. 3 oda ve salon
10	Ailenizin ortalama aylık geliri : () a. 1000 TL'den az () c. 3001-5000 TL. () d. 7001-10000TL. () b. 1001-3000 TL. () ç. 5001-7000 TL. () e. 10001 TL ve üstü.
11	Ortaöğreniminiz boyunca masraflarınız nasıl karşılanıyor? 1. () Parasız yatılıyım 2. () Burs alıyorum 3. () Ailem karşılıyor
12	Ailenizin sahip olduğu eşyalar (Aşağıda verilen eşyalardan kaç tane varsa yanındaki parantez içerisine sayısını yazınız, eğer o eşyadan yoksa boş bırakınız): () a. Bilgisayar () d. Klima () ğ. İnternet. () b. Bulaşık makinesi () e. Otomatik çamaşır makinesi () h. TV () c. Buzdolabı () f. Plazma/LCD/LED TV () ı. Otomobil () ç. Derin Dondurucu () g. Yazlık ev

Ek 6: Okul Kültürü Ölçeği

Değerli Öğrenciler,

Aşağıda verilen maddeleri “Tamamen Katılıyorum (5)”, “Çoğunlukla Katılıyorum (4)”, “Kısmen Katılıyorum (3)”, “Çok Az Katılıyorum (2)” ve “Hiç Katılmıyorum (1)” aralığını kullanarak her madde için düşüncelerinizi (X) işareti ile belirtiniz.

Madde No	Maddeler	1	2	3	4	5
1	Okulumda ders içi etkinliklere istekle katılırım.					
2	Öğretmenlerim adil davranır.					
3	Okulumda hangi davranışların kabul edilmeyeceğini bilirim.					
4	Okulumda yöneticiler ile her zaman konuşabilirim.					
5	Okulumda arkadaşlarıma güvenirim.					
6	Okulumda kendimi devamlı geliştirmeye çalışırım.					
7	Okulumda verilen eğitim, beni geleceğe hazırlayacak düzeydedir.					
8	Okulumda arkadaşlarımla yardımlaşırım.					
9	Okulumda bana diğer öğrencilerle eşit davranılır.					
10	Okulumda arkadaşlarımla iyi bir iletişimim vardır.					
11	Okulumdaki öğretmenlerimi severim.					
12	Okulumda, yöneticiler benim haklarıma önem verir.					
13	Okulumda başarılı olmak benim için önemlidir.					
14	Bence okulumun öğrencisi olmak bir ayrıcalıktır.					
15	Okulumda beni ilgilendiren konulardaki kararlara katılırım.					
16	Okulumdaki sorumluluklarımı yerine getiririm.					
17	Okulumun okul çevresindeki insanlara faydası olur.					
18	Okulumda kendimi huzurlu hissederim.					
19	Okulumdaki derslerim için araştırma yaparım.					
20	Okulumda öğrenci olmaktan mutluyum.					
21	Bir problemim olduğunda okul yöneticileri çözmeme yardımcı olur.					
22	Okulumda öğretmenlerim bana karşı anlayışlı ve hoşgörülüdür.					
23	Okulumda başarılı olmak için çok çalışırım.					
24	Okulumdan başka bir okulda öğrenci olmayı istemem.					
25	Okulumda, arkadaşlarımla iyi geçinirim.					
26	Okulumda, görevlerimi açık ve net bir şekilde bilirim.					
27	Okulumda öğretmenler, öğrenciler arasında ayrım yapar.					
28	Okulumda beni ilgilendiren konulardaki fikirlerimi söylerim.					
29	Okulumun başarılı olması için gerekli çabayı gösteririm.					
30	Okulumdaki arkadaşlarımla birlik ve beraberlik içindeyim.					
31	Okulumda yeni ve yaratıcı fikirler üretmek önemlidir.					
32	Okulumun en iyi okul olması için çalışırım.					
33	Okulumda yöneticiler bana yardım eder ve yol gösterir.					
34	Okulumda, beni ilgilendiren konulardaki düşüncelerime önem verilir.					
35	Okulumda öğretmenlerimin önerilerine uyarım.					

Ek 7: Myers Briggs Tip Göstergesi Ölçeği Kullanım İzni

Myers & Briggs Tip Göstergesi Ölçeği

Gelen Kutusu x

Zehra Gokler <zsgokler@gmail.com>

23 03
2014

Alıcı: akkabadayi03

Hocam Merhaba,

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Programı ve Öğretim doktora programı öğrencisiyim. Doktora tez çalışmamda, Myers ve Briggs (1977) tarafından geliştirilen ve tarafınızdan Türkçeye uyarlanan Myers & Briggs Tip Göstergesi Ölçeği'ni izniniz olursa kullanmak istiyoruz.

Selam ve Saygılarımla,

Zehra S. Gökler

Abdülkadir kabadayı <akkabadayi03@gmail.com>

26 03
2014

Alıcı: bana

Sayın Gökler,
Ölçeğimi kullanabilirsiniz.
A.Kabadayı

23 Mart 2014 11:39 tarihinde Zehra Gokler <zsgokler@gmail.com> yazdı:

Ek 8: Sosyo-ekonomik Düzey Ölçeği Kullanım İzni

Sosyo-ekonomik Düzey Ölçeği

Gelen Kutusu x

Zehra Sümeyye Gokler <zsgokler@gmail.com>

3
Oca

Alıcı: hasan.bacanli

Hocam merhaba, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim doktora programı öğrencisiyim. Tezimde öğrencilerin üniversite ve öğrenci kavramı algılarını etkileyen faktörleri inceliyorum. İzininiz olursa Sosyo-ekonomik Düzey ölçeğini bazı bölümleri güncelleyerek tezimde kullanmak istiyorum.
Bu arada, 2015'in güzelliklerle geçmesini temenni ediyorum,
Selamlar..
Zehra S. Gökler

Hasan Bacanli <hasan.bacanli@gmail.com>

3
Oca

Alıcı: bana

Zehra tabii ki kullanabilirsin. Ama güncellenmesi gerekiyor. İyi çalışmalar. İyi yıllar
3 Oca 2015 14:46 tarihinde "Zehra Sümeyye Gokler" <zsgokler@gmail.com> yazdı:

Ek 9: Okul Kültürü Ölçeği Kullanım İzni

Okul Kültürü Ölçeği

Gelen Kutusu x

Zehra Sümeyye Gokler <zsgokler@gmail.com>

2
Oca

Alıcı: emel8181, emel8181

Hocam merhaba, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim doktora programı öğrencisiyim. Tezimde öğrencilerin üniversite ve öğrenci kavramı algılarını etkileyen faktörleri inceliyorum. İzininiz olursa Okul Kültürü Ölçeğini tezimde kullanmak istiyorum. Bu arada, 2015'in güzelliklerle geçmesini temenni ediyorum, Selamlar..
Zehra S. Gökler

Emel Yılmaz <emel8181@yahoo.com>

2
Oca

Alıcı: bana

Merhaba, Okul Kültürü Ölçeğini tezinizde kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar... Teşekkür ederim, size de iyi yıllar dilerim.

Ek 10: Üniversite Öğrenci ve Öğretim Elemanı Kavramları Metafor Anketi

Üniversite Öğrenci ve Öğretim Elemanı Kavramları Metafor Anketi

Çalışmanın bu bölümünün amacı, “üniversite”, “öğrenci” ve “öğretim elemanı” kavramları ile ilgili mecazlarınıza ulaşmaktır. Söz konusu kavramlara ilişkin mecazlarınızı belirtirken doğru cevap arayışında olmamanız ve mecazlarınızı içinizden geldiği gibi ifade etmeniz önemlidir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Lütfen üniversite, öğrenci ve öğretim elemanı kavramlarıyla başlayan ifadelerdeki boşlukların her birisi için üç tane mecaz (metafor) yazınız.

Örnek:

- A. Öğretim elemanı bir güneşe benzer, çünkü çevremizdeki olayları aydınlatır.
- B. Öğretim elemanı bir okyanusa benzer, çünkü içinde çok derin bilgiler bulunur.

I.

- A. Üniversite bir benzer, çünkü.....
- B. Üniversite bir benzer, çünkü.....
- C. Üniversite bir benzer, çünkü.....

II.

- A. Öğrenci bir benzer, çünkü.....
- B. Öğrenci bir benzer, çünkü.....
- C. Öğrenci bir benzer, çünkü.....

III.

- A. Öğretim elemanı bir benzer, çünkü.....
- B. Öğretim elemanı bir benzer, çünkü.....
- C. Öğretim elemanı bir benzer, çünkü.....

Ek 11: Araştırma İzni

**T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 10240236/605.99/1799342

06/05/2014

Konu: Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (2012/13) Genelge.
b) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nin 25.04.2014 tarih ve 3101 sayılı yazısı.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Zehra Sümeyye GÖKLER'in yürütmekte olduğu ilgi (b) yazıda belirtilen "Öğretmen Öğrenci ve Üniversite Algısı İle Öğrenme Öğretme Stilleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü Merkez ilçede bulunan ortaöğretim kurumlarında uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü tarafından kabul edilen araştırma, Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü Merkez ilçede bulunan ortaöğretim kurumlarına yönelik olarak ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslara uyulması kaydıyla Zehra Sümeyye GÖKLER tarafından uygulanması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Ahmet YURTMAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
06/05/2014

Erdoğan ÜLKER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Valilik Hizmet Binası D Blok Merkez DÜZCE
Elektronik Ağ: www.duzcemeb.gov.tr
e-posta: istatistik81@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: R.ÇETİN Ünvan V.H.K.İ.
Tel: (0 380) 524 13 80
Faks: (0 380) 524 13 83