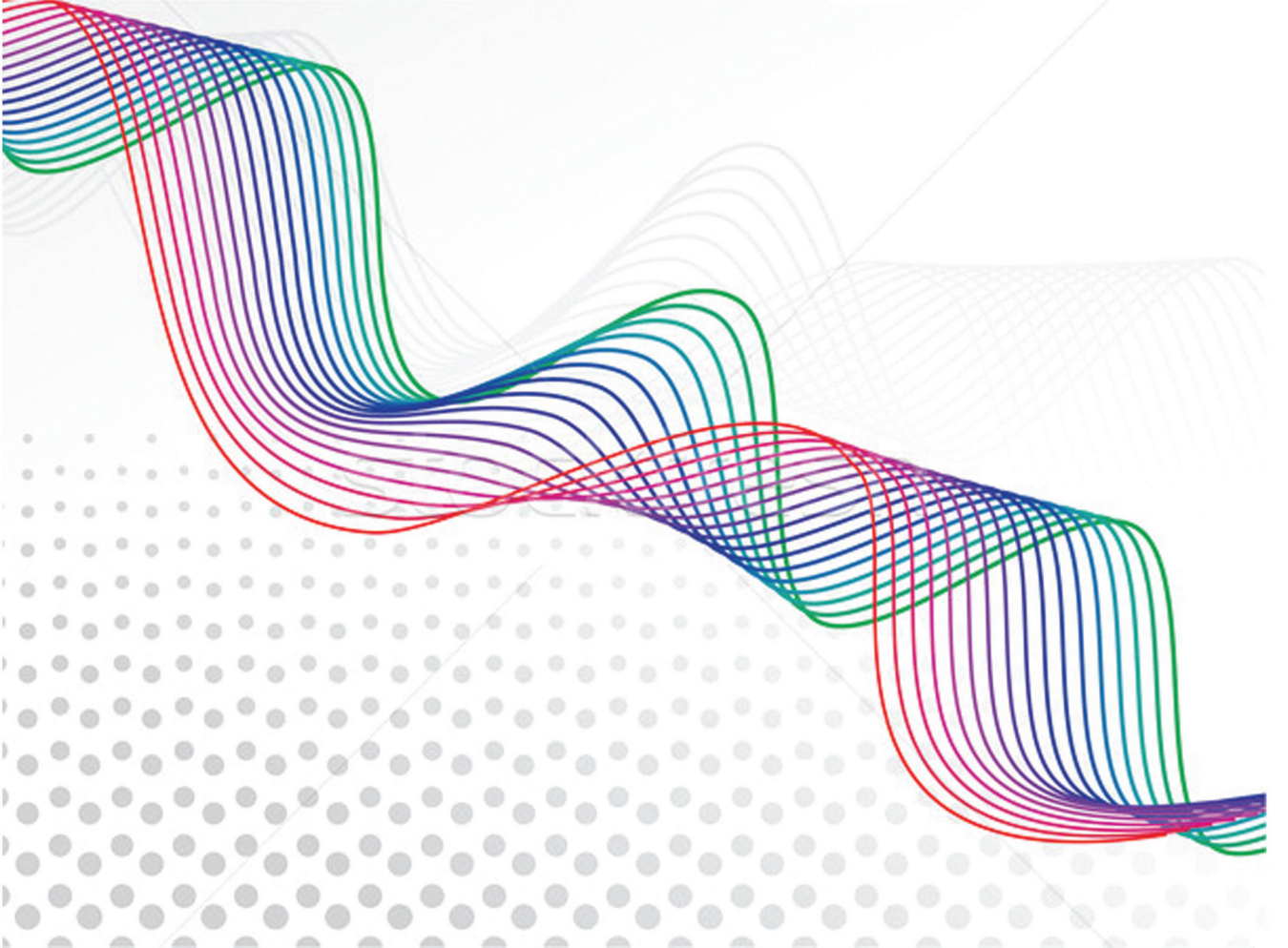




# MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

*Mustafa Kemal University Journal of the Faculty of Education*



Yıl/Year: 2018 | Cilt/Volume: 2 | Sayı/Issue: 3



**HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

**Hatay Mustafa Kemal University**  
**Journal of Education Faculty**

**Hatay-2018**

**HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

**Mustafa Kemal University**

**Journal of the Faculty of Education**

**Sahibi/ Owner:**

(Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına)  
(On Behalf of Hatay Mustafa Kemal University Education Faculty)  
Prof. Dr. Hasan KAYA

**Editör/Editor in Chief:**

Dr. Öğretim Üyesi Okan SARIGÖZ

**Alan Editörleri/ Editors:**

Prof. Dr. Melis MİNİSKER - Doç. Dr. Bilginer ONAN  
Doç. Dr. Ahmet BALCI - Dr. Servet HALİ  
Dr. Yavuz BOLAT- Dr. Muhammet BAŞ  
Dr. İdris KAYA- Dr. Mahmut GÜLLE  
Dr. Emine DAĞLI- Dr. Yasemin KOÇ  
Dr. Rıza ÖZTÜRK- Dr. Ahmet DÖNGER  
Dr. Fatih BALAMAN

**Yazı ve Redaksiyon Kurulu/ Proofreading Board:**

Arş. Gör. Mustafa KÖROĞLU- Arş. Gör. Gökhan ŞÖHRETLİ  
Arş. Gör. Erhan CEYLAN- Arş. Gör. Şenol SAYGINER

**Kapak Tasarımı/ Cover Design:**

Arş. Gör. Hasan DİLİM

**Dergi Yazışma Adresi/ Correspondence Address:**

**Web Adresi / Web:**

**e-posta / e-mail:** [mkuegitimdergisi@mku.edu.tr](mailto:mkuegitimdergisi@mku.edu.tr)

**İletişim Adresi / Adress:** MKÜ Tayfur Sökmen Kampüsü Eğitim Fakültesi  
Antakya / Hatay / TÜRKİYE

**Telefon / Phone:** + 90 326 2456000 Faks / Fax: + 90 326 2456005

- Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi yılda iki kez yayımlanan uluslararası, hakemli, bilimsel bir dergidir. Yayımlanan yazıların her türlü hukuki ve bilimsel sorumluluğu yazarlara aittir.
- Derginin her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazılar kaynak gösterilmeksizin kullanılamaz.

## DANIŐMA KURULU/ ADVISORY BOARD

Hasan KAYA  
Hüseyin GÜFTA  
Sevgi ÇIKRIKÇI  
Hüseyin UZUNBOYLU  
Asuman Seda SARACALOĞLU  
Behçet ORAL  
Mehmet ÖZKARTAL  
Ahmet ŞİMŞEK  
Onur KÖKSAL  
Mustafa KILINÇ  
Nurdan KALAYCI  
Melek ÇAKMAK  
Ülker AKKUTAY  
Seval FER  
Mustafa Yaşar ŞAHİN  
Nuri BALOĞLU  
Halil SAROL  
Behire KUYUMCU  
Bahadır KÖKSALAN  
Bekir DİREKÇI  
Özgür Murat ÇOLAKOĞLU  
Bayram TAY  
Mehmet MURAT  
Mehmet SAĞ  
Halük ÜNSAL  
Halil İbrahim YALIN  
Őener BÜYÜKÖZTÜRK  
Mehmet BOYACI

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi  
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi  
Duisburg-Essen Üniversitesi, Almanya  
Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC  
Adnan Menderes Üniversitesi  
Dicle Üniversitesi  
Süleyman Demirel Üniversitesi  
İstanbul Üniversitesi  
Selçuk Üniversitesi  
Burdur Üniversitesi  
Gazi Üniversitesi  
Gazi Üniversitesi  
Gazi Üniversitesi  
Hacettepe Üniversitesi  
Gazi Üniversitesi  
Ahi Evran Üniversitesi  
Kırıkkale Üniversitesi  
Gazi Üniversitesi  
İnönü Üniversitesi  
Akdeniz Üniversitesi  
Bülent Ecevit Üniversitesi  
Ahi Evran Üniversitesi  
Gaziantep Üniversitesi  
Akdeniz Üniversitesi  
Gazi Üniversitesi  
Gazi Üniversitesi  
Hasan Kalyoncu Üniversitesi  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

### 3. SAYININ HAKEMLERİ

Dr. Okan SARIGÖZ	Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Yavuz BOLAT (2 makale)	Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Muhammet BAŞ	Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Fatih BALAMAN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Recep KAHRAMANOĞLU	Gaziantep Üniversitesi

## İÇİNDEKİLER

Sınıf Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrencilere İlişkin Algıları: Metaforik Bir Çalışma.....	1-20
Abdurrahman EKİNCİ, Sabahattin SÜMER, Serdar BOZAN, Ufuk ÇETE	
Pozitif Psikolojik Sermaye İle Örgütsel Bağlılık İlişkisi: Eğitim Kurumlarında Bir Çalışma.....	21-29
Rasim TÖSTEN, Yunus Emre AVCI, İsmail YILDIRIM	
Kesirler Konusuna İlişkin Öz Değerlendirme Ölçeği Geliştirilmesi	30-44
Şafak YILDIZ	



Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi  
Hatay Mustafa Kemal University Journal of the Faculty of Education  
Yıl/Year: 2018 ♦ Cilt/Volume: 2 ♦ Sayı/Issue: 3, s. 1-20

**Sınıf Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrencilere İlişkin Algıları: Metaforik Bir Çalışma**

**Prof.Dr. Abdurrahman EKİNCİ**

Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi  
aekinci74@yahoo.com

**Sabahattin SÜMER**

Prof.Dr. Aziz Sancar Bilim ve Sanat Merkezi, Sınıf Öğretmeni  
sumersabahattin@yahoo.com

**Serdar BOZAN**

Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Okul Müdürü  
s.bozan@hotmail.com

**Ufuk ÇETE**

Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Okul Müdür Yardımcısı  
ufukcete@hotmail.com

**Özet**

*Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilere ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma evrenini 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Mardin ili Artuklu ilçesinde bulunan resmi ve özel okullar oluşturmuştur. Çalışma örneklemini ise bu okullarda görev yapan 210 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Veriler form kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuş, analiz birimi olarak cümleler seçilmiş ve tablolara aktarılarak tema, metafor ve frekanslarla birlikte sunulmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda 107 metafor ve 14 tema üretilmiş olup, sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilere yönelik olarak en çok "maden" metaforunu kullandıkları bulgulanmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Özel Yetenekli Öğrenciler, Metafor, Sınıf Öğretmeni

**Abstract**

*This study was conducted to determine the perceptions of the primary school teachers about the gifted students. In the 2017-2018 academic year, the study population was formed by official and private schools located in Artuklu district of Mardin province. The study sample consisted of 210 primary school teachers working in these schools. Phenomenology was used in the study. Data were collected using form. Maximum diversity sampling technique was used in the research. Collected data were subjected to content analysis, sentences were selected as the unit of analysis and transferred to tables and presented with theme, metaphor and frequencies. 107 metaphors and 14 themes were produced as a result of the analysis of the data obtained in the study and it was found that the primary school teachers mostly use metaphor of "mine" for gifted students.*

**Keywords:** Gifted Students, Metaphor, Primary School Teacher

## Giriş

Üstün yeteneklilik kavramı birçok eğitimci tarafından farklı tanımlanmış ve farklı parametrelerle açıklanmaya çalışılmıştır (Bilen, 2011). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, zekâ düzeyi, öğrenme hızı, akademik bilgi düzeyi gibi konularda yaşlılarından belirgin özelliklerle ayrılmaktadırlar (Summak, Çelik-Şahin, 2014). Üstün yetenekli öğrenciler yaşlılarına göre genellikle daha erken ve hızlı gelişim göstermektedirler. Üstün yetenekli öğrencilerin akranlarına göre en hızlı ilerleme kaydettikleri alan zihinsel gelişimleridir (Çitil, Ataman, 2018). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi 'ne göre ise üstün yetenekli öğrenci/çocuk, "zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlılarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuk/öğrenci" biçiminde tanımlanmıştır (MEB, 2007). Üstün yetenekli çocuklar, diğer normal çocuklardan daha hızlı, önce ve farklı biçimde öğrenirler. Normal çocuklar için hazırlanan metotlar üstün yetenekli çocukların eğitimi için yetersiz kalmaktadır (Okur ve Özsoy, 2013). Bilidiren ve Türkan (2013) mevcut tanımlamalara rağmen üstün yetenekli öğrencileri genellemenin zor olduğunu ve bu durumun o öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçlarının kendilerine özgü olmasından kaynaklandığını belirtmektedirler. Bu kapsamda üstün yetenekli bir çocuğun en az bir yetenek alanında yaşlılarının üstünde performans sergilemesi gerekmektedir. Ancak yukarıda da değinildiği üzere bu öğrencilerin genel özellikleri kişiden kişiye ve yaşadıkları çevreye göre değişkenlik gösterebilmektedir (Çitil, Ataman, 2018). 1991 yılında toplanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Konseyi, Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporunda, "üstün zekâ" ve "üstün özel yetenek" kavramları "üstün yetenek" başlığı altında toplamıştır (MEB, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı'nın güncel yayınlarında ise bu kavram özel yetenekli birey olarak kullanılmaktadır (MEB, 2017). Özel yetenekliliğin tanımının evrimi ve dönüşümü toplumsal değişimler, araştırma sonuçları ve teorileri ile özel yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan program seçeneklerinden etkilenmiştir (Moore, 2009). Üstün yetenekli çocuklarla ilgili en önemli konuların başında farklılığı fark edilen çocukların yeteneklerini geliştirebilmeleri için düzenli ve sistemli bir eğitimin oluşturulması gerekliliğidir (Metin, Şenol ve İnce, 2017; Çapan Eraslan, 2010). Zira, genel eğitim programları üstün yetenekli çocukların gelişimi için ihtiyaca cevap vermekten uzaktır (Ekinci, 2002). Brown ve Stambaugh da (2014), üstün yeteneklilere yönelik eğitimde en önemli sorunun, söz konusu niteliklere sahip çocuklara okulda veya farklı kapsamlarda verilecek eğitime dair müfredat ve program eksikliği olduğunu ifade etmektedir. Farklı kültürel ve sosyoekonomik geçmişlerden gelen öğrencilere hizmet etme ihtiyacı, eşitlik ve mükemmellik hedefleri arasında uyum arayışında olan üstün yeteneklilerin eğitiminin temelini oluşturur (Moon ve Brighton, 2008). Üstün yeteneklilerin eğitiminde genellikle hızlandırma, gruplama ve zenginleştirme modelleri kullanılmaktadır (Çetin, Özyürek, 2015).

Özel yetenekli öğrencileri tanılamak için uygulanan prosedürler muhtemelen bu alanda konu hakkında en çok tartışılan ve yazılan konuların başında gelmektedir (Brown, Renzulli, Gubbinse, Siegle, Zhang ve Chen, 2005). Özel yetenekli öğrencilerin tanılanması sürecindeki değerlendirme konusu da uzun yıllardır tartışılmaktadır (De Wet ve Gubbins, 2011). Farklı öğrenme ihtiyaçları bulunan üstün yetenekli çocukların tanılanması ve çocuğun sahip olduğu özelliklere göre yönlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Üstün yetenekli çocuklara ilişkin tanılama yapılırken, çocukların davranışlarının, ilgilerinin ve erken gelişim gösterdikleri alanların gözlemlenmesi gerekmektedir (Gömlüksiz, Kan, Öner, 2012). Tarihsel açıdan bakıldığında özel yetenekli öğrencilerin tanılanması zeka testlerine sıkı bir şekilde bağlanmıştır (Brown, Renzulli, Gubbinse, Siegle, Zhang ve Chen, 2005). Türkiye'deki mevcut uygulamalarda da üstün yetenek tanısı alınmasında ve bu öğrencilerle ilgili yerleştirme kararlarının belirlenmesinde zekâ bölümünün temel alan geleneksel yaklaşımın hâkim olduğu görülmektedir (Çitil, Ataman, 2018). Öğrencilerin son zamanlardaki başarılarının öğretmenlerin tanılama sürecindeki kararları üzerinde etkili olduğunu belirten Neber (2004), buna ek olarak okul başarılarının bilişsel ve bilişsel olmayan



özelliklere genelleme eğilimlerinin olduğunu ifade etmektedir. Tanılama sürecinde gözden kaçan bir birey bile önem arz etmektedir. Bu nedenle tanılamanın yapılmasında farklı kaynaklardan yararlanılması, disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir (Çetin ve Özyürek, 2015). Almanya’da öğrenci tanılması ile ilgili bilgi veren Neber (2004), öğrencilerin kabul sürecinin büyük bir çoğunlukla öğretmenlerin öğrencileri aday gösterme esasına dayandığını belirtmektedir. Farklı ülkelerde de öğretmenlerin tanılama sürecinde temel belirleyici unsur olduğunu söylemek mümkündür (McBee, 2010; Salvia, Yseeldyke ve Bolt, 2010). Türkiye’de de Bilim ve Sanat Merkezlerine öğretmenlerce aday gösterilen öğrencilerden, MEB tarafından gerçekleştirilen bireysel değerlendirmeler sonucunda başarılı olanlar, eğitim almaya hak kazanırlar (Çalışkan, 2017). Özel yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik günümüze kadar yapılan çalışmalara bakıldığında Selçuklular döneminde Nizamiye Medreseleriyle başlayan bu süreç Osmanlılarda Enderun Mektebi ile devam etmiş Cumhuriyet Döneminde de çeşitli merhalelerden geçerek 1995 yılında ilk Bilim Sanat Merkezi’nin açılması ile devam etmiştir (MEB, 2013). Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığına bağlı, üstün yetenekli çocuk/öğrencilerin eğitim-öğretim amacına yönelik açılan bilim ve sanat merkezlerinin kuruluş, usul ve esaslarını kapsayan yönerge (MEB, 2007) yayımlanmıştır. Hâlihazırda, Türkiye’de kamu sektöründe üstün yetenekli bireylerin eğitimi üç farklı model kapsamında sürdürülmektedir. Bunlar özel okul (Fen liseleri), genel eğitim sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olarak veya okul dışı merkezler (Bilim ve Sanat Merkezleri) kapsamında verilen eğitim hizmetleridir (Şahin, Şahin, 2013). Ancak, Fen liselerinin üstün yeteneklileri tanılamaya yönelik bir çalışmaya dayalı olmaması, merkezi düzeydeki sınav başarısını esas alması bu bağlamda tartışılmaktadır. Bu bakımdan Fen liselerinin üstün yetenekli öğrencilerden ziyade, söz konusu sınavlarda üstün başarı gösterenlere yönelik kurumlar olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin tüm çocukları, özellikle de küçük çocukları sahip oldukları potansiyelin en üst sınırına ulaştırmadaki rolleri, araştırma literatüründe artan oranda ilgi çekmektedir (McBride, 1992). Özel yetenekliler ile ilgili alanyazını, öğretmenlerin yetenekli öğrenciler için etkili bir şekilde aday gösterme sorunlarının altını çizmektedir (Neumeister, Adams, Pierce, Cassidy, Dixon, 2007) Öğretmenler, yetenekli öğrencileri belirlemekten birinci derecede sorumlu kişilerdir. Öğretmenlerin yetenekli çocukların farklılıklarını anlayabilmeleri, bu çocukların özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalarına ve olumlu bir bakış açısıyla yaklaşmalarına bağlıdır (Çapan Eraslan, 2010; Çitil, Ataman, 2018). Buna karşın öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin tanınması ve özelliklerine dair hizmet öncesi ve hizmet içi düzeyde yeterli düzeyde bir eğitim almadıklarını söylemek mümkündür (Pierce, Adams, Neumeister, Cassidy, Dixon & Cross, 2007). Bu bakımdan öğretmenlerin özel yetenekli öğrenciyi nasıl anladıkları, inanç ve beklentilerinin yetenek geliştirme ile ilgili sınıf uygulamalarını nasıl şekillendirdiğine daha yakından bakılması önem taşır. Öğretmenin özel yetenekli öğrenciye ilişkin algısı ve öğrencilerinin yetenekleri hakkındaki inançları, ilkokul sınıflarında tanılama ve yetenek geliştirme uygulamaları ile ilgili kritik önem taşıyan alanlardır (Moon ve Brighton, 2008). Bu nedenle, öğretmenlerin özel yetenekli öğrenci adaylarına özel programlar için seçimlerini etkileyen inançlarını, kalıp yargılarını, önyargılarını ve beklentilerini araştırmak önemlidir (Siegle, Moore, Mann, Wilson, 2010). McCoach ve Siegle (2007)’e göre üstün yetenekli öğrenciler ve eğitimlerine ilişkin öğretmen davranışları ve algılarına dair birtakım çalışmalar yapılmış olmasına rağmen, konu halen netleşmiş değildir. Üstün yetenekli öğrencilerin tanılama sürecine dahil olabilmeleri için başrolde olan öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik algılarının bilinmesi öğretmenlere bu konuda verilecek eğitimlerin içeriğinin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Moore (2009) metaforları öğretmenlerin algıları ile uygulamaları arasında bağlantı kurmak için kullanılan analitik bir araç olarak görür. Metaforların bu etkisinden dolayı metaforik bir çalışma tercih edilmiş olup bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere ilişkin sahip oldukları metaforların tespit edilmesi amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni ile gerçekleştirilmiştir. Olgubilim deseni bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gurubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Mardin ili Artuklu ilçesinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan 637 kişi arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum örnekleme yolu ile seçilen 210 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle ilçe sınırları içerisinde yer alan tüm ilkokullara ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın yapıldığı okullarda öğretmenlere formlarla ilgili kısa bir bilgilendirme yapılmış, ardından formların doldurulması için ya yeteri kadar süre tanınmış, ya da okul idaresi aracılığıyla sonradan toplanmıştır. Toplanan veriler sürekli birbiriyle karşılaştırılmış, yorumlanmış ve kavramsallaştırılarak araştırma sorularına yanıt olma yeterlilikleri sorgulanmıştır. Elde edilen veriler kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde, yorum katmadan ve verinin özüne sadık kalarak aktarılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan sonuçlar sürekli toplanan veriler ile teyit edilerek, araştırma sonuçları mantıklı bir çerçeveye oturtulmaya çalışılmıştır.

**Tablo.1** Katılımcıların Demografik Özellikleri

<b>DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER</b>		<b>F</b>	<b>(%)</b>
<b>CİNSİYET</b>	<i>Kadın</i>	116	56,3
	<i>Erkek</i>	90	43,7
<b>YAŞ</b>	<i>22-30</i>	55	26,7
	<i>31-40</i>	105	51
	<i>41-50</i>	34	16,5
	<i>51 ve üstü</i>	12	5,8
	<i>Ön lisans</i>	8	3,9
<b>EĞİTİM DÜZEYİ</b>	<i>Lisans</i>	193	93,7
	<i>Lisansüstü</i>	5	2,4
	<i>1-5 yıl</i>	44	21,5
<b>MESLEKİ KIDEM</b>	<i>6-10 yıl</i>	42	20
	<i>11-15 yıl</i>	58	28
	<i>16-20 yıl</i>	36	17,5
	<i>21 yıl ve üstü</i>	26	13
	<b>BİLSEM'E DEVAM EDEN ÖĞRENCİ</b>	<i>Var</i>	19
	<i>Yok</i>	187	91

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu kadın öğretmenler oluştururken, katılımcıların yarısından fazlası 31-40 yaş grubunda yer almaktadır.

Öğretmenlerin %93,7'si lisans düzeyinde eğitime sahip olduğu, katılımcıların % 28'inin 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece %9'unun Bilim ve Sanat Merkezi'nde devam eden öğrencisi bulunmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırma verilerini elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından bir veri toplama formu hazırlanmıştır. Formun birinci bölümünde demografik bilgiler (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden öğrenciniz) ile ilgili sorular yer alırken ikinci bölümde öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerle ilgili metaforlarını tespit etmeyi amaçlayan “Özel yetenekli öğrenci ..... gibidir/benzer. Çünkü.....” şeklindeki ucu açık cümle yer almıştır.

### 2.4. Verilerin Çözümlemesi

Veriler Mardin ili Artuklu ilçesindeki resmi ve özel ilkokullarda çalışan 210 sınıf öğretmenine ulaşılarak toplanmıştır. Formlardan elde edilen veriler bilgisayar ortamında yazıya dökülerek, öncelikle katılımcılarla ilgili demografik bilgiler frekans ve yüzde olarak ortaya konmuştur. Araştırma bulgularının analizi ve yorumlanması sürecinde öncelikli olarak öğretmenlerin ürettikleri metaforlar beş aşamada analiz edilerek yorumlanmıştır. İlk aşamada metaforlar tanımlanarak adlandırılmıştır (Adlandırma Aşaması), adlandırılan kavramlar içerik analizine (Yıldırım ve Şimşek, 2008) tabi tutularak üretilen metafor ile görüş karşılaştırılmış mantıksal dayanakları analiz edilerek sınıflandırılmış (Tasnif Etme Aşaması), öğretmenler tarafından üretilen metaforlar ilişki durumlarına göre 14 tema altında toplanmış, 4 form eksik görüldüğü için elenerek 107 adet metafor elde edilmiş (Yeniden Organize Etme ve Derleme Aşaması), 14 tema altında toplanan metaforlar özel yetenekli öğrenci özellikleri de göz önünde bulundurularak temalar kategori başlıklarına dönüştürülmüştür (Kategori Geliştirme Aşaması). Yıldırım ve Şimşek (2008), nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için toplanan verilerin rapor edilmesi ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanmasını geçerliliği sağlamanın iki önemli süreci olarak ifade etmektedirler. Bu amaçla araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için toplanan verilerin raporlaştırma süreci ayrıntılı bir şekilde anlatılmış, elde edilen metaforlar ve bu metaforlara ait görüşler bulgular kısmında tablolar halinde sunulmuş, geçerliliği sağlamak için de oluşturulan 14 kategori uzman görüşlerine başvurularak bu kategoriler teyit edilmiştir. Ayrıca çıkan bulgulara dair katılımcı teyidi alınmış ve elde edilen bulguların görüşlerini yansıttığı öğretmenlerce ifade edilmiştir.

## 3. BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilere yönelik oluşturdukları metaforlar frekans ve yüzdelik değerleriyle tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo.2** Katılımcıların Ürettikleri Metaforlar

<i>METAFOR</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>METAFOR</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
<i>açılmamış çiçek</i>	2	0,9	<i>altın</i>	6	2,9
<i>ağaç</i>	4	1,9	<i>bulunmaz maden</i>	1	0,4
<i>bahçe</i>	1	0,4	<i>cevher</i>	6	2,9
<i>çam ağacı</i>	1	0,4	<i>değerli bir maden</i>	6	2,9
<i>çiçek</i>	9	4,3	<i>değerli taş</i>	1	0,4
<i>çilek</i>	1	0,4	<i>demir</i>	2	0,9
<i>elma ağacındaki rengi farklı, kurtlu elma</i>	1	0,4	<i>elmas</i>	8	3,8

<i>ender bulunan bir çiçek</i>	1	0,4	<i>kömür</i>	3	1,4
<i>fidan</i>	2	0,9	<i>maden</i>	10	4,8
<i>her yerde açmayan çiçek</i>	1	0,4	<i>mıknatıs</i>	1	0,4
<i>kaktüs</i>	1	0,4	<i>mücevher</i>	3	1,4
<i>kardelen</i>	2	0,9	<i>pırlanta</i>	2	0,9
<i>keşfedilmeyi bekleyen gizli bir bahçe</i>	1	0,4	<i>sınıftaki elmasa</i>	1	0,4
<i>lale bahçesindeki papatya</i>	1	0,4	<i>bir dünyaya</i>	1	0,4
<i>nar</i>	1	0,4	<i>dünya</i>	1	0,4
<i>papatya</i>	1	0,4	<i>gün ışığına</i>	1	0,4
<i>saksıdaki çiçek</i>	1	0,4	<i>güneş</i>	6	2,9
<i>tohum</i>	1	0,4	<i>ışık</i>	4	1,9
<i>yaş ağaç</i>	1	0,4	<i>keşfedilmemiş gezegen</i>	1	0,4
<i>hammade</i>	3	1,4	<i>kutup yıldızı</i>	1	0,4
<i>mısır tanesi</i>	1	0,4	<i>uzay</i>	1	0,4
<i>çirkin ördek yavrusu</i>	1	0,4	<i>yıldız</i>	7	3,3
<i>arı</i>	2	0,9	<i>yürüyen ışık</i>	1	0,4
<i>istiridye</i>	1	0,4	<i>araştırmacı</i>	1	0,4
<i>kelebek</i>	1	0,4	<i>bilim adamı</i>	1	0,4
<i>çirkin ördek yavrusu</i>	1	0,4	<i>bulunduğu toplum içerisindeki yabancıya</i>	1	0,4
<i>şair</i>	1	0,4	<i>büyük insan</i>	1	0,4
<i>tembel</i>	1	0,4	<i>cankurtaran</i>	1	0,4
<i>yeni doğan bir bebek</i>	1	0,4	<i>lider</i>	2	0,9
<i>yetişkin</i>	1	0,4	<i>mucit</i>	1	0,4
<i>aç bir insan</i>	1	0,4	<i>normal olmayan öğrenci</i>	1	0,4
<i>sanatçı</i>	1	0,4	<i>öğrenmeye aç bir insan</i>	1	0,4
<i>gökkuşağı</i>	6	2,9	<i>zirvedeki kar</i>	1	0,4
<i>yağmur</i>	1	0,4			
<i>10 basamaklı merdivenin 11. basamağı</i>	1	0,4	<i>açılmamış kapıya</i>	1	0,4
<i>altı parmak</i>	1	0,4	<i>araba</i>	1	0,4
<i>aşırı hareketli zıp zıp</i>	1	0,4	<i>hiperaktif</i>	1	0,4
<i>aydınlık gelecek</i>	1	0,4	<i>ilaç</i>	1	0,4
<i>başkasının adıyla çağrılan</i>	1	0,4	<i>inci</i>	3	1,4
<i>benzersizdir</i>	1	0,4	<i>kanadı kırık bir varlık</i>	1	0,4
<i>bilgi</i>	1	0,4	<i>karanlık odadaki mum</i>	2	0,9
<i>bilgisayar</i>	2	0,9	<i>keşfedilmemiş bir ada</i>	1	0,4

<i>büyük ikramiye</i>	1	0,4	<i>kitap</i>	4	1,9
<i>çöldeki vaha</i>	1	0,4	<i>kılavuz</i>	1	0,4
<i>deniz</i>	5	2,4	<i>kütüphaneye</i>	1	0,4
<i>dipsiz bir kuyuya</i>	1	0,4	<i>lahmacun</i>	1	0,4
<i>farklı bir yürek</i>	1	0,4	<i>matematik</i>	1	0,4
<i>fenere</i>	1	0,4	<i>matruşka</i>	2	0,9
<i>hamur</i>	3	1,4	<i>nimet</i>	1	0,4
<i>puzzle</i>	1	0,4	<i>sanat eseri</i>	1	0,4
<i>radar</i>	1	0,4	<i>su</i>	1	0,4
<i>renkli balonlar</i>	1	0,4	<i>superman/supergirl</i>	1	0,4
<i>toprak</i>	2	0,9	<i>yaşına göre diğer öğrencilerden farklı bir bakış açısı vardır.</i>	1	0,4
<i>ufukları aç</i>	1	0,4	<i>yaşıtları arasında bir değer</i>	1	0,4

Tablo2’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri özel yetenekli öğrenciler ile ilgili 107 farklı metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar incelendiğinde en fazla kullanılan metaforların “maden, çiçek, elmas ve yıldız” şeklinde sıralandıkları görülmektedir.

#### Özel Yetenekli Öğrencilere İlişkin Kavramsal Sınıflandırmalar

Bu bölümde özel yetenekli öğrencilere ilişkin metaforlar temalandırılarak, bu metaforlara ilişkin görüşlerle ve frekanslarla 14 tablo şeklinde sunulmuştur.

#### Bilgiye Aç Bir Birey Olarak Üstün Yetenekli Öğrenci

“Bilgiye Aç Bir Birey” olarak kavramsallaştırılan metaforlar ve bu metaforları kullanma sebepleri gösterilmiştir.

**Tablo 3.** “Bilgiye aç bir birey” olarak özel yetenekli öğrenci ile ilgili metaforlar

<b>TEMA</b>	<b>METAFOR</b>	<b>ÇÜNKÜ</b>
	<i>Aç bir insan</i>	<i>Herşeyi yemek ve öğrenmek ister</i>
	<i>Arı</i>	<i>Her yer ve her şeyden faydalanır.</i>
	<i>Deniz</i>	<i>Bilgiye doymaz</i>
	<i>İstedığı bilgiyi emmeye hazır sünger</i>	<i>Öğrenme hızları yüksek olduğu için bilgiye açtırlar.</i>
<i>Bilgiye aç bir birey</i>	<i>Öğrenmeye aç bir insan</i>	<i>Çok soru sorarlar ve kolay kolay tatmin olmazlar</i>
		<i>Her şeyi emmek ister, bilgiye açtırlar.</i>
	<i>Sünger</i>	<i>Kendisi için faydalı bilgiyi çeker</i>
		<i>Her bilgiyi emmek ister</i>
	<i>Hiperaktif</i>	<i>Genellikle yerinde duramaz, bir şeyle uğraşmak ister</i>

Tablo 3’de “Bilgiye aç bir birey” olarak özel yetenekli öğrenci teması altında oluşturulan metaforların; aç bir insan, arı, deniz, istediği bilgiyi emmeye hazır sünger, öğrenmeye aç bir insan ve sünger olduğu görülmektedir. Bu şekilde metaforlar üreten öğretmenlerin sebep olarak özel yetenekli öğrencilerin bilgiye açlıklarını vurguladıkları görülmektedir.

**Tablo 4.** “Çok Yönlü ve Çalışkan Bir Birey “ olarak özel yetenekli öğrenci ile ilgili metaforlar

<b>TEMA</b>	<b>METAFOR</b>	<b>ÇÜNKÜ</b>
Çok yönlü ve çalışkan bir birey	Arı	Her dala konar, çalışkandır.
	Bilgisayar	Bütün alanlarda bilgi sahibidir. Çeşitli kombinasyonları kullanır.
	Bilim adamı	Merak eder, soru sorar, gözlem yapar.
	Büyük insan	Her konuda istediğinizi alırsınız.
	Cin	Konuyu önceden kavrar, algı düzeyi yüksektir.
	Çöldeki vaha	Her yönüyle farklılığını bir şekilde belli eder, bilgisiyle kendisini yeşertir.
	Deniz	Her bilgiyi kalıcı bir şekilde tutar bünyesinde
	Dünya	Çok boyutlu düşünebilen her zaman farklı bir bakış açısı olan bireydir İçinde her şeyden biraz taşır.
	Gökkuşağı	İçinde onlarca renk taşır, o rengi keşfetmek önemlidir. Farklı renkleri vardır Bütün renkleri içinde barındırır
	Keşfedilmemiş gezegen	Her an her şeyle, sürprizlerle karşılaşabilirsiniz
	Matruşka	İçinde farklı özellikleri barındırır
	Mucit	Anlattıklarından, okuduklarından farklı çıkarımlarda bulunabilir
	Papatya	Her yaprağında bir özellik vardır. Farklı eğilimleri vardır.
	Renkli balonlar	Her balondan farklı bir yetenek ve beceri fıskırır.
	Saf altına	Ondan ne yaparsan değerlidir
	Yeni doğan bir bebek	Sürekli keşfetme ve inceleme yapma merakıyla etrafı incelerler
	Araştırmacı	İlgilendiği konunun üstünde çalışıp araştırır, yaratıcıdır
	Çilek	Allah güzel yaratmıştır

Tablo 4’de sınıf öğretmenlerinin ürettikleri metaforlardan “çok yönlü ve çalışkan bir birey” olarak özel yetenekli öğrenci teması altında gruplandırılacaklar yer almaktadır. Üretilen metaforlara incelendiğinde, bunların “papatya, çilek” gibi bitkilerden, “deniz, gökkuşağı, çöldeki vaha” gibi coğrafi kavramlara kadar farklılık gösterildiği görülmektedir. Bu kapsamda üretilen tüm metaforlarda özel yetenekli öğrencilerin çalışkanlıkları ve farklı yeteneklere sahip olmaları vurgulanmaktadır.

**Tablo 5.** “Geleceğe Yön Verecek Bir Birey” olarak özel yetenekli öğrenci ile ilgili metaforlar

<b>TEMA</b>	<b>METAFOR</b>	<b>ÇÜNKÜ</b>
Geleceğe yön verecek bir birey	Aydınlık gelecek	İyi yetiştirilmiş özel yetenekli öğrenci geleceği aydınlatan birey olur.
	Bilgi	Bu yeteneğiyle çocuklar kendini gerçekleştirerek daha iyi yerlere gelebilirler.

Tablo 5’te öğretmenlerin ürettikleri temalarda gelecek vurgusu olanlar sınıflandırılmıştır. En az metafor bu temada üretilmiştir. “Aydınlık” ve “bilgi” metaforlarının ürettiği bu temada

öğretmenlerin bu tür öğrencileri bu şekilde metaforlaştırmalarının sebebi olarak bu öğrencilerin geleceğe yön verecek olmalarını öne sürmüşlerdir.

**Tablo 6.** “Gizemli Bir Birey” olarak özel yetenekli öğrenci ile ilgili metaforlar

<b>TEMA</b>	<b>METAFOR</b>	<b>ÇÜNKÜ</b>
	Açılmamış çiçek	Keşfetmeniz zaman alır
	Açılmamış kapıya	Kapıyı açmadan arkasında ne olduğunu bilemezsiniz.
	Başkasının adıyla çağrılan	Kendine benzer, kendi ismini bulduğunda farkına varılır.
	Benzersizdir	Keşfedilmesi pek kolay olmuyor ama.
	Bir dünyaya	Araştırdıkça yeni yeni bilgilere ulaşırsın
	Çirkin ördek yavrusu	Farklılığını kimse anlamaz, zamanı geldiğinde ne kadar özel olduğu anlaşılır.
	Define	Defineler gizli yerlerde saklıdır
	Değerli bir maden	Keşfedip işlersen saklı kalan özellikleri gerçek değerini bulur. Keşfedilmesi ve bulunması emek gerektirir.
	Deniz	İçindekileri keşfetmek zordur.
	Dipsiz bir kuyuya	Gizemli, içine kapanık ve öğrenmeye açıktır.
Gizemli bir birey	Gizemli bir çiçek	Herkes onu anlayamaz, çözemez
	Gizli bir hazine	Gizli hazineleri bulursan seni ihya eder, bulamazsan ziyan edersin.
	Hazine	Keşfedilmişse çok güzel ve özel sonuçlar alınabilir. Keşfedilmeyi bekler.
	İstiridye	Sadece içine bakan inciyi görür.
	İşlenmemiş elmas	Bulunması zor bir madendir
	Keşfedilmeyi bekleyen gizli bir bahçe	İçinde neler olduğunu görebilmek için keşfetmek gerek
	Kütüphaneye	İçinde hangi bilgi ve yetenekleri barındırdığını ilk anda göremezsiniz. Sayfalarını çevirdikçe ortaya çıkar.
	Matematik	Çözdükçe yeni şeyler öğrenirsin
	Matruşka	Sahip olduğu yetenekler sürprizlerle doludur, keşfetmek gerekir.
	Okunmamış kitaba	İçini açıp keşfetmeye başladıkça güzelliklerin farkına varır.
Puzzle	Parçaları keşfetmeden bütünü göremezsiniz	
Uzay	Her gün bir özelliğini keşfedersin, bilinmeyenleri çoktur.	
Deniz	Deniz bazıları için sadece su, bazıları için derin anlamlar içerir.	

Tablo 6’ da özel yetenekli öğrencilerle üretilen metaforlardan “gizemli bir birey” teması altında sınıflandırılabilir olanlar görülmektedir. Bu temadaki metaforların kullanılma sebeplerine bakıldığında hepsinde keşfetme veya gizemle ilintilendirildiği görülmektedir. Bu öğrencilerin gizemine vurgu yapmak için öğretmenler, “ puzzle, istiridye, hazine, matruşka, açılmamış kapı, vb” metaforlar üretmişlerdir.

**Tablo 7.** “İlgilenildikçe Gelişen Bir Birey” olarak özel yetenekli öğrenci ile ilgili metaforlar

<b>TEMA</b>	<b>METAFOR</b>	<b>ÇÜNKÜ</b>
İlgilenildikçe gelişen bir birey	Açmaya hazır bir tomurcuk	İlgilenildikçe her bir özelliği ortaya çıkar ve kat kat açan bir güle dönüşür
	Ağaç	İşlendikçe güzel ürünler ortaya çıkar.

	<p>Eğitim verdikçe ve öğrenci geliştikçe en güzel meyvelerini toplarsınız.</p>
Altın	<p>Hem değerlidir hem de işlendikçe parlar yani yükselir gelecekte de çok güzel işler başarır.</p>
Canlı çiçek	<p>Ne kadar emek verirsene karşılığında o kadar çok çiçek açar Keşfedilip işlenince değer kazanır.</p>
Cevher	<p>İşlendikçe değeri artar insanlık için İşlenirse mücevhere dönüşür</p>
Çam ağacı	<p>Yapraklarını sürekli yeniler Her çiçeğin bakım şekli farklıdır. Ne kadar sularsak o kadar canlanır ve çiçek açar</p>
Çiçek	<p>Su verildikçe ilgilenince büyür ve gelişir Beslendikçe açılır. Sulandıkça gelişir ve etrafına koku salar.</p>
Değerli bir maden	<p>Değerli madenler gün ışığına çıkarılınca anlam kazanırlar.</p>
Değerli taş	<p>Onun gerçek değerini bilmek emek ve sabır işidir.</p>
Demir	<p>Çalıştıkça bilenir durdukça paslanır İşlendikçe şekil alır ve değerlenir</p>
Elma ağacındaki rengi farklı, kurtlu elma	<p>Görünüşte normal, sıradan hatta özürlü görünen, değerini bilen elinde ise en kıymetli verimli ve lezzetli olandır İşlendikçe değeri anlaşılır ve fark edilir.</p>
Elmas	<p>İşlendikçe değer kazanır. Bilgi ile yoğruldukça parlar. İşlendikçe değer kazanır.</p>
Fidan	<p>Su verdikçe, güneş ışığı aldıkça büyür ve ulu bir ağaç olur. Güneş ışığı alırsa, sulanırsa ağaç olur.</p>
Gökkuşaağı	<p>Uygun şartlar oluştuğunda ortaya çıkar İşlendikçe gerçek yetenekleri ve değeri ortaya çıkar</p>
Hammadde	<p>İşlendikçe değeri ortaya çıkar İşledikçe değerlenir.</p>
Hamur	<p>Sen nasıl yoğurursan o şekli alır. Şekillendirmek öğretmenlerinin ve velisinin elindedir. Bu çocuklar özeldir. Almaları gereken eğitim herkesinkinden farklı olmalıdır. Bu çocuklar doğru bir şekilde eğitilip geleceğe kazandırılmalıdır.</p>
Her yerde açmayan çiçek	<p>İşlenmemiş hamur İşlenmeyince güzelliği içinde saklı kalıyor. İşlenince içindeki güzellik gün ışığına çıkıyor.</p>
İşlenmemiş hamur	<p>Madeni işlemek için çeşitli işlemlerden geçirmek gerekir. İşlendikçe değeri ortaya çıkar İşlenmeyince içinde barındırdığı madenler ortaya çıkmaz Maden işlendikçe asıl özelliği ortaya çıkar.</p>



Karanlık odadaki mum	Keşfedilmediğinde yetenekleri yönünde kendisini gerçekleştirmez.
Karanlıktaki yanmayan mum	Yakarsan her tarafı aydınlatır, yakmazsan karanlıkta kaybolur.
Kitap	Okumasını bilen elinde bir kahraman, okumayı bilmeyende bir vitrin süsüdür. İşlendikçe pırlanta ve elmasa dönüşür
Kömür	İşlendikçe elmas olur Yüksek ısı verirken(eğitim) elmasa dönüşür Çıkartıp işlersek herkese kazandırır.
Maden	İşlendikçe değer kazanır. İşlendikçe yetenekleri ortaya çıkar
Mısır tanesi	Her an patlayıp yeteneklerini gün ışığına çıkarabilir İşlendikçe değeri artar.
Mücevher	İşlendikçe daha çok parıldar.
Nar	Açıldığında çok farklı yetenekleri ortaya çıkar.
Okunmayan kitap	Kitap okunduğu vakit bilgisinden faydalanılır. Okuyana fayda verdiği gibi çevreyi aydınlatır, yol gösterir hale gelir.
Pırlanta	İşlendiğinde değer verir, değer kazanır
Sınıftaki elmasa	İşlenirse çok büyük bir yetenek olabilir.
Tohum	Elverişli ortam sağlanırsa mükemmel ürün verir.
Yıldız	Keşfetmedikçe parlaklığını göremezsiniz

Tablo 7’ de en fazla metaforun üretildiği tema olan “ ilgilenildikçe gelişen bir birey” olarak özel yetenekli öğrenci temasında 31 farklı metafor üretilmiştir. “Tomurcuk, ağaç, canlı çiçek, çam ağacı, kurtlu elma, fidan, her yerde açmayan çiçek” gibi bitki çağrıştıran metaforlardan, “ demir, elmas, altın, cevher, işlenmemiş maden, mücevher, pırlanta” gibi madenleri çağrıştıran metaforlara kadar farklı başlıklarda sınıflandırılacak metaforlar yer almaktadır. Bu metaforlar arasında elmas, çiçek, işlenmemiş maden” metaforları en çok kullanılanlardır. Üretilen tüm bu metaforların kullanılma sebeplerinde ilgilenildikçe daha çok gelişecekleri vurgusu yer almaktadır.

**Tablo 8.** “İlgiye Muhtaç Bir Birey” olarak özel yetenekli öğrenci ile ilgili metaforlar

TEMA	METAFOR	ÇÜNKÜ
İlgiye muhtaç bir birey	Araba	Yönlendirilmeye ihtiyaç duyar
	Bahçe	Ne ekersen onu biçersin
	Çiçek	İlgi ve sevgi görmezse solar İlgi ister
	Gökte parlayan yıldız	Her zaman kendini göstermez, bizim onu keşfedip parıltısını canlı tutmamız gerekiyor
	Gün ışığına	Farklıdır, yeniliklere açıktır. Işığı tüm dünyayı aydınlatabilir, yeter ki ufkunu açacak ihtiyaçlarını karşılayacak bir eğitim verebilelim.
	Kaktüs	Nasıl yetiştireceğini bilersen en kolay ve zahmetsiz yetişendir, nasıl yetiştireceğini bilmezsen diken batandır.
	Kanadı kırık bir varlık	Sevgiye, ilgiye ve kalkınmaya muhtaçtır.

<i>Kardelen</i>	<i>Buzu delmesi zaman alır.</i>
<i>Kelebek</i>	<i>Bakarsan uçar, bakmazsan ölür</i>
<i>Keşfedilmemiş bir ada</i>	<i>Keşfedilmeyi, tanınmayı ve diğer bireylerle iletişim kurmayı bekler.</i>
<i>Aşırı hareketli zıp zıp</i>	<i>Konulardan çabuk sıkılır ve yerinde duramaz</i>

---

Tablo 8’de “İlgiye muhtaç bir birey” olarak özel yetenekli öğrenci başlığı altında sınıflandırılabilir metaforlar gösterilmiştir. Bu metaforların “araba, bahçe, çiçek, gökte parlayan yıldız, gün ışığı, kaktüs, kanadı kırık bir varlık, kardelen, kelebek, keşfedilmemiş bir ada, aşırı hareketli bir zıp zıp” olduğu görülmektedir. Bu metaforlardan “çiçek” iki öğretmen tarafından üretilmişken kalan diğer metaforlar birer öğretmen tarafından üretilmiştir.

**Tablo 9.** “Keşfedilmesi Zor Bir Birey “ olarak özel yetenekli öğrenci ile ilgili metaforlar

TEMA	METAFOR	ÇÜNKÜ
Keşfedilmesi zor bir birey	Yer altındaki maden	Keşfedilmeyi bekler.
	Zirvedeki kar	Ulaşmak zordur.
	Altın	Onu sadece kuyumcular(öğretmenler) anlayabilir

Tablo 9’da “Keşfedilmesi Zor Bir Birey” olarak özel yetenekli öğrenci tema başlığı altında yer alabilecek “Yer altındaki maden, zirvedeki kar ve altın” gibi metaforlar bulunmaktadır. Bu başlık altında 3 metaforun yer aldığı görülmektedir.

**Tablo 10.** “Kolayca Şekil Alabilen Bir Birey “ olarak özel yetenekli öğrenci ile ilgili metaforlar

TEMA	METAFOR	ÇÜNKÜ
Kolayca şekil alabilen bir birey	Su	Girdiği ortama göre şekil alıyor
	Toprak	İsteddiğiniz şekil verilir
	Yaş ağaç	Onu istediğiniz şekilde eğitebilirsiniz

Tablo 10’da özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları kapasite itibarıyla kolayca şekil alabileceğini düşünen öğretmenler “su, toprak, yaş ağaç” gibi metaforları kullanarak bu düşüncelerini dile getirmişleridir. Üretilen bu metaforlar “kolayca şekil alabilen bir birey” olarak özel yetenekli öğrenci tema başlığı altında Tablo 9’da belirtilmiştir. Bu tema başlığı altında gruplandırılan tema sayılarının eşit olduğu görülmektedir.

**Tablo 11.** “Kurtarıcı Bir Birey” olarak özel yetenekli öğrenci ile ilgili metaforlar

TEMA	METAFOR	ÇÜNKÜ
Kurtarıcı bir birey	Cankurtaran	En zor zamanlarda yetişen, en yakın zahmetsiz ve minnetsiz kişidir.
	Gökkuşluğu	Yağmurun ardından umulmadık bir anda doğar
	Parlayan yıldız	Çevresindekilerin daha konforlu yaşamaları için daima çalışır ve aydınlatır.
	Radar	Çevreden gelen tüm bilgi ve uyarıları kendisinde özümseyerek ortaya bir eser çıkarır. Bu eser de topluma faydalı ve geleceğine yön veren etkileyici niteliktedir.
	Saksıdaki çiçek	Geleceğin mimarlarıdır.
	Yağmur	Değiştiği her yeri bereketlendirir
	Yıldız	Bu çocuklar geleceğini ve geleceğimizi yıldız gibi aydınlatırlar.

Tablo 11’de öğretmenlerin metaforu kullanma sebeplerinden yola çıkılarak “kurtarıcı bir birey” olarak özel yetenekli öğrenci tema başlığı altında sınıflandırılabilir olan metaforlar gösterilmiştir. Tablo 10’a bakıldığı zaman bu metaforların “cankurtaran, gökkuşluğu, parlayan yıldız, radar, saksıdaki çiçek, yağmur, yıldız” olduğu görülmektedir. Bu metaforların kullanılması sebepleri incelendiğinde ise bu bireylerin buldukları ortamlara bir değişim getirdiği vurgusunun yapıldığı görülmektedir.

**Tablo 12.** “Nadir Bulunan Bir Birey “ olarak özel yetenekli öğrenci ile ilgili metaforlar

TEMA	METAFOR	ÇÜNKÜ
Nadir bulunan bir birey	Altın	Sayısı az, değeri fazladır.
	Bulunmaz maden	Doğada az bulunur ve değerlidir.
	Değerli maden	Değeri fazla ama sayısı azdır.
		Ender bulunur.

	<i>Az bulunur</i>
<i>Denizdeki inci</i>	<i>Azdır, değerlidir.</i>
<i>Elmas</i>	<i>Az bulunur ve değerlidir.</i>
	<i>Çok az bulunur</i>
<i>Ender bulunan bir çiçek</i>	<i>Her sınıfta bulunmaz, bir veya bazen hiç yoktur.</i>
<i>Güneş</i>	<i>Yalnız ama faydalıdır</i>
	<i>Farklı ve tektir.</i>
<i>Hazine</i>	<i>Açığa çıkarılması zor ve bulunup geliştirildiğinde değeri artar.</i>
<i>İlaç</i>	<i>Toplumun eksik, yaralı kısımlarını tedavi etmede ihtiyaç duyulan farklı ve özel yaklaşımlara, bambaşka bir bakış açısına sahiptir.</i>
<i>İnci</i>	<i>Onu bulup fark edip değerini bilmek gerekir</i>
	<i>Değerlidir</i>
<i>Kardelen</i>	<i>Çok narin ve özel bir ortamda yetişmesi gerek</i>
<i>Kitap</i>	<i>Hem kendi bilgi yüklü hem de onu anlayan için servettir</i>
<i>Maden</i>	<i>Nadir bulunur</i>
<i>Maden yatağındaki altın</i>	<i>Az bulunur, işlenince çok değerli olur.</i>
<i>Nimet</i>	<i>Allah herkese vermez</i>
<i>Pırlanta</i>	<i>Her daim değerli ve paha biçilemezdir.</i>
<i>Sanat eseri</i>	<i>Özel, nevi şahsına münhasır olduğu için</i>

Tablo 12’de “Nadir Bulunan bir birey” olarak özel yetenekli öğrenci tema başlığı altında sınıflandırılabilir metaforlar gösterilmiştir. Bu metaforların “altın, bulunmaz maden, değerli bir maden, denizdeki inci, ender bulunan bir çiçek, güneş, hazine, ilaç, inci, kardelen, kitap, maden, maden yatağındaki altın, nimet, pırlanta, sanat eseri” olduğu görülmektedir. Üretilen bu metaforlar incelendiği zaman daha çok “maden” kategorisi altında toplanabilecek olan metaforlar olduğu ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 13.** “Öncü Bir Birey” olarak özel yetenekli öğrenci ile ilgili metaforlar

<b>TEMA</b>	<b>METAFOR</b>	<b>ÇÜNKÜ</b>
	<i>Fener</i>	<i>Etrafındakilere hep ışık olur</i>
	<i>Güneş</i>	<i>Etrafına ışık saçar</i>
		<i>Kendini aydınlattığı gibi çevresini de aydınlatır.</i>
		<i>Çevresini hep aydınlatmaya çalışır.</i>
<i>Öncü bir birey</i>	<i>Işık</i>	<i>Etrafını aydınlatır.</i>
		<i>Bu çocuklar parlaktırlar ve gelecekte de çevrelerini aydınlatacaklarına inanıyorum</i>
	<i>Klavuz</i>	<i>Etrafındakilere daima yol gösterir.</i>
	<i>Kutup yıldızı</i>	<i>Çoğu zaman güneş doğsa bile görünür ve gece ilk o görünür</i>
		<i>Arkadaşlarına yön verir</i>
	<i>Lider</i>	<i>Girdiği her ortamda ön plana çıkarak yönetmeye başlar</i>

<i>Mıknatıs</i>	<i>Bütün öğrencileri kendine çeker</i>
<i>Yıldız</i>	<i>Yıldız gibi parlamaya ışık saçıyorlar.</i>
<i>Yürüyen ışık</i>	<i>Yürüdükçe etrafını aydınlatır</i>
<i>Ufukları açık</i>	<i>İleriyi görebilir.</i>

Tablo 13’ de “öncü bir birey” olarak özel yetenekli öğrenci tema başlığı altında gruplandırılabilir metaforları göstermektedir. Bu metaforların “fener, güneş, ışık, kılavuz, kutup yıldızı, lider, mıknatıs, yıldız, yürüyen ışık, ufukları açık” oldukları görülmektedir. Bu metaforların kullanılma sebeplerine bakıldığında özel yetenekli bireylerin buldukları ortamlarda üstlendikleri öncü roller vurgulanmıştır.

**Tablo 14.** “Sahip Olduğu Cevherin Değerlendirilmesi Gereken Bir Birey “ olarak özel yetenekli öğrenci ile ilgili metaforlar

<b>TEMA</b>	<b>METAFOR</b>	<b>ÇÜNKÜ</b>
<i>Sahip olduğu cevherin değerlendirmesi gereken bir birey</i>	<i>Ağaç</i>	<i>Onu değerlendirmek lazım, ondaki cevheri çıkarmak lazım Kökleri derin yaprakları güldür Keşfedilmeyi bekler.</i>
	<i>Cevher</i>	<i>Onu bulup ondaki cevheri ortaya çıkarmak lazım Fark ettiğiniz andan itibaren değerini görürsünüz</i>
	<i>Toprak</i>	<i>Toprak türüne göre ürün bulman gerekir. İşte yetenekli öğrencileri yetiştirmek; iyi ürün ekmek gibidir.</i>
	<i>Farklı bir yürek</i>	<i>Onu özel kılan özellik çok daha farklıdır.</i>
	<i>Bulduğu toplum içerisindeki bir yabancı</i>	<i>O henüz asıl yerini bulamamıştır.</i>
	<i>Altı parmak</i>	<i>Fazladan bilgi ve yeteneğe sahiptir</i>
	<i>Büyük ikramiye</i>	<i>Öğrenciye yetebilmek için öğretmen daha çok motive olur ve bu motivasyon eğitim ve öğretime büyük katkı sağlar.</i>
	<i>Lahmacun</i>	<i>Her çeşitten kıvamında konulmalıdır.</i>
	<i>Değerli bir maden</i>	<i>Onu etrafındakilerden ayıran üstün özellikleri vardır.</i>
	<i>Derya</i>	<i>Her an her şeyi görebilirsin</i>
	<i>Elmas</i>	<i>Parlar Çevresine enerjisini ve ışığını yayar.</i>
	<i>Güneş</i>	<i>Işıyla diğerlerinden farklı olduğunu hissettirir. Her yerde güneş gibi kendini belli eder</i>
	<i>Lale bahçesindeki papatya</i>	<i>Her yönüyle kendini fark ettirir.</i>
	<i>Mücevher</i>	<i>Her zaman ışıltılar ve parlar</i>
<i>Parlayan yıldız</i>	<i>Binlerce yıldız arasından kendini belli eder.</i>	
<i>Sanatçı</i>	<i>Nesnelerin estetik özelliklerini keşfetmeye meraklıdır.</i>	

<i>Superman/supergirl</i>	<i>Herkesin göremediğini görebilen, her şeyin arkasında olanı, uzak görülen düşünceleri yakın görebilen, küçük ayrıntıları fark edebilen görüş alanına, yeteneğe sahiptir.</i>
<i>Şair</i>	<i>Yetenekli öğrenci zekası ile yaşamı güzelleştirir. Şair ise dizeleriyle yaşamı güzelleştirir</i>
<i>Yaşıtları arasında bir değer</i>	<i>Sayısal olarak az oldukları için dikkat çeker ve ilgi duyduğu konuda kendini geliştirir.</i>

Tablo 14'te "Sahip olduğu cevherin değerlendirilmesi gereken bir birey" olarak özel yetenekli öğrenci tema başlığı altında sınıflandırılabilir metaforlar gösterilmiştir. Bu metaforlar arasında "güneş ve cevher" en çok kullanılan metaforlar olarak göze çarpmaktadır.

**Tablo 15.** "Yaşıtlarından Farklı Bir Birey" olarak özel yetenekli öğrenci ile ilgili metaforlar

<b>TEMA</b>	<b>METAFOR</b>	<b>ÇÜNKÜ</b>
	<i>Tembel</i>	<i>Sınıf seviyesinin üzerinde düşünür</i>
	<i>Yaşına göre diğer öğrencilerden farklı bir bakış açısı vardır</i>	<i>Bazı yönlerden farklı düşünür, bunu yorumlaması resim kabiliyeti vb. yönleriyle gösterir.</i>
<i>Yaşıtlarından farklı bir birey</i>	<i>Yetişkin</i>	<i>Verdiği cevaplar yaşının üstündedir.</i>
	<i>10 basamaklı merdivenin 11. basamağı</i>	<i>Var olandan farklı, var olandan üstündür.</i>
	<i>Normal olmayan öğrenciye</i>	<i>Ondaki zeka fazlalığı davranışlarına olumsuz yönde yansıyor. Yaşıtlarından farklı davranmasına sebep oluyor.</i>

Tablo 15' te "Yaşıtlarından farklı bir birey" olarak özel yetenekli öğrenci tema başlığı altında gruplandırılabilir metaforlar gösterilmiştir. Bu metaforların "tembel, yetişkin, normal olmayan öğrenci, yaşına göre diğer öğrencilerden farklı bakış açısına sahip birey, 10 basamaklı bir merdivenin 11.basamağı, normal olmayan öğrenci" olarak ifade edildiği görülmektedir.

#### 4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Sınıf öğretmenlerinin özgün bakış açısı, öğrencilerin özel programlara seçim sürecinde çok değerlidir (Siegle, Moore, Mann, Wilson, 2010). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algılarının tespit edilmesi amacıyla yapılan bu araştırmada katılımcıların 107 farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforların incelenmesi sonucunda en çok kullanılan metaforun "maden" olduğu ortaya çıkmıştır. "Maden" dışında en sık kullanılan diğer metaforların sırasıyla "çiçek, elmas ve yıldız" olduğu görülmüştür. Üretilen bu metaforların gruplandırılması ile "bilgiye aç bir birey, çok yönlü ve çalışkan bir birey, geleceğe yön verecek bir birey, gizemli bir birey, ilgilenildikçe gelişen bir birey, ilgiye muhtaç bir birey, keşfedilmesi zor bir birey, kolayca şekil alabilen bir birey, kurtarıcı bir birey, nadir bulunan bir birey, öncü bir birey, sahip olduğu cevherin değerlendirilmesi gereken bir birey" başlıkları altında 14 farklı tema ortaya çıkmıştır. Bu bulgulardan " gizemli bir birey, çok yönlü ve çalışkan bir birey, geleceğe yön verecek bir birey, yaşlılarından farklı bir birey" temaları Eraslan Çapan (2010) tarafından öğretmen adayları ile yapılan çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Duran ve Dağlıoğlu (2017) tarafından okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının " elmas, hazine, altın , maden" gibi benzer metaforları kullandıkları görülmektedir. Kadioğlu Ateş (2018), özel yetenekli öğrenciler ile ilgili olarak velilerin ve öğretmenlerin metaforik algılarını belirlediği araştırmasında da veli ve öğretmenlerin "altın, maden, toprak,

hazine, elmas vb." metaforları ürettiklerini ifade etmektedir. Özel yetenekli öğrencilerle ilgili sınıf öğretmenlerinin belirttikleri metaforların tamamının olumlu nitelik taşıdıkları söylenebilir. Bu bulguların olumlu nitelik taşımamasını özel yetenekli bireylerin eğitimi ve tanınması sürecine katkı sağlayıcı olarak değerlendirmek mümkündür. Söz konusu pozitif algının özel yetenekli bireylerin tanınmasına dair gerçekleştirilecek öğretmen eğitimi için olumlu bir veri sunduğu söylenebilir. Araştırmalar, (Rizza ve Morrison, 2003; Geake ve Gross, 2008), özel yetenekli bireylerin eğitimi ve tanınmasına dair eğitim almış olan öğretmenlerin, eğitim almamış olan öğretmenlere kıyasla söz konusu gruptaki öğrencilere ilişkin daha olumlu bir algı geliştirdiklerini ve tanılama sürecinde daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Aksi takdirde kişisel tutum ve inançlarına dayalı bir tanılama ve yaklaşım geliştirebilmektedirler (Szymanski ve Shaff, 2013). Bu durumda birçok öğretmen özel yetenekli birey ile başarılı bireyi ayırt edemeyebilmektedir.

Bu çalışmada, özel yetenekli bireylere ilişkin öğretmen algılarının özellikle öğrencilerin potansiyeline ve değerine işaret eden metaforlar (maden, çiçek, elmas, yıldız) ekseninde şekillendiğini söylemek mümkündür. Özel yetenekli bireylere ilişkin öğretmen algılarının söz konusu grupların eğitimine katılma, mesleki deneyim, konu ile ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim alma, çalışılan eğitim kademesi, toplumsal kültür ve eğitim sisteminin atfettiği değere göre farklılıklar gösterebildiği bulgulanmıştır (Buse ve Dahme, 1986; Copenhaver ve Intyre, 1992; Hany, 1997; Kesner, 2005; McCoach ve Siegle, 2007). Bu çalışmada elde edilen bulguların da bu bağlamda şekillendiğini ve öğretmenlerin algılarının söz konusu hususlar çerçevesinde şekillendiğini söylemek mümkündür.

Bu sonuçlar çerçevesinde, öğretmenlerin pozitif algıları temel alınarak özel yetenekli bireylerin özellikleri, tanınması ve eğitimine ilişkin hizmet içi eğitimler yoluyla yetiştirilmesi; ayrıca, araştırmacılara yönelik olarak da özel yetenekli bireylerin etkili ve verimli bir eğitim alabilmesine yönelik öğretmen yeterlikleri, öğretim programları ve okul ortamlarının niteliğine dair araştırmaların yapılması önerilebilir.

#### **Kaynakça**

- Bildiren, A., Türkkan, B.(2013) Üstün Yetenekli Öğrencilerin Perspektifinden Bilim ve Sanat Merkezlerinin Hoş ve Hoş Olmayan Özellikleri ve Değişiklik Talepleri, Journal of Gifted Education Research-Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1(2) Özel Sayı, s. 128-135
- Bilen, K.(2011). Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Tutumlarının İncelenmesi: Denizli BİLSEM Örneği, Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, Cilt:2, Sayı:4, ss. 43-5
- Brown, E. F.; Stambaugh, T. L. (2014). "Placement of Students Who are Gifted" Gifted Education: Current Perspectives and Issues. Vol. 26 (41-69).
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. Gifted Child Quarterly, 49, 68–79.
- Busse, T. V., Dahme, G., Wagner, H., & Wiczerkowski, W. (1986). Teacher Perceptions of Highly Gifted Students in the United States and West Germany. Gifted Child Quarterly, 30(2), 55–60.
- Copenhaver, R. W., & Mc Intyre, D. J. (1992). Teachers' perception of gifted students. Roeper Review, 14 (3), 151-153.
- Çalışkan, E.(2017) Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37(3), s. 811-833
- Çapan Eraslan, B.(2010) .Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Metaforik Algıları, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt:3, Sayı:12 , ss. 140-154

Çetin, A. , Özyürek, A.(2015) Üstün Yetenekli Çocuklar için Bir Erken Müdahale Modeli: Karabük Üniversitesi Üstün Yetenekliler Uygulama ve Araştırma Merkezi, Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, Vol. 1 No.Suppl2

Çitil, M., Ataman, A.(2018) İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerinin Eğitim Ortamlarına Yansımaları ve Ortaya Çıkabilecek Sorunlar, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(1), s.185-231

Duran, A., Dağlıoğlu, H.E.(2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Çocuklara İlişkin Metaforik Algıları, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37(3), ss.855-881.

De Wet, C.F., Gubbins, E.J.(2011) Teacher's Beliefs about Culturally, Linguistically and Economically Diverse Gifted Students: A Quantitative Study, Touper Review, 33, 2

Ekinci, A. (2003). "Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi". Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (6).

Eraslan Çapan, B.(2010) Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Metaforik Algıları, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt:3 Sayı:12

Geake, J. G., & Gross, M. U. (2008). Teachers' Negative Affect Toward Academically Gifted Students An Evolutionary Psychological Study. Gifted Child Quarterly, 52 (3), 217-231.

Gömlüksiz, M.N., Kan, A.Ü., Öner, Ü.(2012) Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri (Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi Örneği), Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, Cilt:2 Sayı:4

Hany, E. A. (1997). Modeling Teachers' Judgment of Giftedness: a methodological inquiry of biased judgment 1. High ability studies, 8 (2), 159-178.

Kesner, J. E. (2005). Gifted children's relationships with teachers. International Education Journal, 6 (2), 218- 223.

Kadıoğlu Ateş, H.(2018) . Gifted Children Metaphor from the PErerspective of Teachers and PArnts, Journal for the Education of Gifted Young Scenstists, 6(2), pp.30-42

Mary G. Rizza & William F. Morrison (2003) Uncovering stereotypes and identifying characteristics of gifted students and students with emotional/behavioral disabilities, Roeper Review, 25:2, 73-77

McBee, M. (2010). Examining the probability of identification for gifted programs for students in Georgia elementary schools: A multilevel path analysis study. Gifted Child Quarterly, 54(4).

McBride, N. (1992). Early identification of the gifted and talented: Where do teachers stand? Gifted Education international, 8(1), 19-22.

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted? Gifted child quarterly, 51 (3), 246-254.

MEB (2007). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, Tebliğler Dergisi, Sayı:2593

MEB (2013) Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı, [http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/10\\_ek-1\\_ustunyetenekliler.pdf](http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/10_ek-1_ustunyetenekliler.pdf) adresinden 10/04/2018 tarihinde erişilmiştir.

MEB(2017). Bilim ve Sanat Merkezleri Uyum Eğitimi Programı Etkinlik Kitabı

Metin, N., Şenol, F.B., İnce, E.(2017) Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 10(1), s. 95-116, DOI number: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.27591>

Moon, T.R., Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. Journal for the Education of the Gifted. Vol: 31, No:4, pp.447-480.

Moore, J.E.(2009) Teacher Perceptions of Academic Giftedness in Elementary Classrooms: A Study of Metaphors, Unpublished Ph.D. Thesisi, School of the University of Cincinnati

Neber, H.(2004) Teacher identification of students for gifted programs: nominations to a summer school for highly-gifted students. Psychology Science, Vol:46, p:348-362



Neumister, K.L.S., Adams, M.A., Pierce, R.L., Cassady, J.C. , Dixon, F.A(2007) Fourth-Grade Teachers' Perceptions of Giftedness: Implications for Identifying and Serving Diverse Gifted Students, *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 4

Okur, A., Özsoy, Y.(2013) Üstün Zekalı Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Bartın Bilsem Örneği, *Journal of Theory and Practice in Education/Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), s. 254-264.

Pierce, R. L., Adams, C. M., Neumeister, K. L. S., Cassady, J. C., Dixon, F. A., & Cross, T. L. (2007). Development of an identification procedure for a large urban school corporation: Identifying culturally diverse and academically gifted elementary students. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 29(2), 113-118.

Salvia, J., Ysseldyke, J. E. & Bolt, S. (2010). *Assessment in special and inclusive education*. Belmont, CA: Wadsworth.

Siegle, D., Moore, M., Mann, R.L., Wilson, H.E.(2010). Factors That Influence In-Service and Preservice Teachers' Nominations of Students for Gifted and Talented Programs, *Journal for the Education of the Gifted*, Vol.33, No:3, pp. 337-360

Summak, M.S., Çelik-Şahin, Ç.(2014) Türkiye'de Bilim ve Sanat Merkezlerinde Standartların Belirlenmesi ile ilgili Görüşlerin İncelenmesi, *Asya Öğretim Dergisi*, Cilt:2 Sayı:1

Szymanski, Toni and Shaff, Thomas (2013) "Teacher Perspectives Regarding Gifted Diverse Students," *Gifted Children: Vol. 6 : Iss. 1* ,

Şahin, F., Şahin, D.(2013) Bilim ve Sanat Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin İncelenmesi, *Journal of Gifted Education Researches- Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), Özel Sayı, s.54-66

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### **Extended Summary**

The role of teachers in recognizing the potential of the students and developing this potential is critically important. The sample of this research, which tries to reveal the perceptions of the primary school teachers who make up the first step in the identification of gifted students in our country, to the gifted students is composed of 210 primary school teachers who work in Artuklu, the district of Mardin province and selected by the maximum variation sampling . In this research, which is carried out using Phenomenology, a form consisting of two parts was used to collect data. The first part of the form includes some questions to learn participants' demographic information like their gender, age, seniority, education level, etc. In the second section, there are sentences like: "Gifted student is .. as is / similar. Because ....." . The data obtained from these forms were interpreted by analyzing in 5 stages (naming, classification, reorganization and compilation, category development and reporting ). According to the concepts and themes, the obtained data were tried to be transferred in a modified way, without adding comments and adhering to the essence of the data. As a result of the analyzes, 107 metaphors were produced. When these metaphors are examined, it is seen that the most used metaphors are "mine, flowers, diamonds and stars. These metaphors were collected under 14 themes according to their relationship status. With the grouping of these metaphors has been under themed headings: an individual who is open to knowledge, a multi-faceted and hard-working individual, an individual who will guide the future, a mysterious individual, a developing individual as an interest, an individual in need of attention, an individual who is difficult to discover, an individual who can easily become a rescuer, an individual as a rare individual, a pioneering individual, an individual needs to be evaluated his/her ability. The process of reporting the data collected to ensure the reliability of the research is explained in detail. Within the framework of these results, teachers should be educated by in-service training on the

characteristics, diagnosis and training of gifted students based on their positive perceptions; In addition it is advisable to conduct research on the qualifications of teachers, curriculums and school environments in order to provide effective and productive education for gifted students.



Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi  
Hatay Mustafa Kemal University Journal of the Faculty of Education  
Yıl/Year: 2018 ♦ Cilt/Volume: 2 ♦ Sayı/Issue: 3, s. 21-29

**Pozitif Psikolojik Sermaye İle Örgütsel Bağlılık İlişkisi: Eğitim Kurumlarında Bir Çalışma<sup>1</sup>**

**Rasim TÖSTEN**

Siirt Üniversitesi, [rasimtosten@hotmail.com](mailto:rasimtosten@hotmail.com)

**Yunus Emre AVCI**

Siirt Üniversitesi, [yunusavci07@hotmail.com](mailto:yunusavci07@hotmail.com)

**İsmail YILDIRIM**

Siirt Üniversitesi, SBE Öğr., [iso5642@hotmail.com](mailto:iso5642@hotmail.com)

**Özet**

*Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Temel amaç kapsamında öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye (PPS) algıları ve örgütsel bağlılık (ÖB) düzeylerinin ne olduğu, PPS algıları ile ÖB arasındaki ilişki durumunun ne olduğu sorularına cevap aranmıştır. Araştırma nicel desenli olup ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini Siirt ilinde görev yapan 4153 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmadaki zorluk ve maliyetten dolayı evreni temsil edebileceği düşünülen örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi ile seçilen 374 öğretmen araştırmada yer almıştır. Böylelikle örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmanın amacına ulaşmak için Tösten ve Özgan (2014) tarafından öğretmenlerin PPS algısını ölçmek için geliştirilen "Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği"; Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Demirkıran (2004) tarafından uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen verilerin güvenilirliği için bakılan iç tutarlık katsayısında (Cronbach Alpha) PPS Ölçeği verileri .93; ÖB Ölçeği verileri .77 bulunmuştur. Her iki ölçekteki verilerin de güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Ölçeklerin geçerliliği için, benzer örneklem grubuna uygulanmasından ötürü (öğretmenlere), herhangi bir çalışma yapılmamış olup uzman görüşü yeterli kabul edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde düzey belirleme için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine, değişkenler arasındaki ilişki için korelasyon testine bakılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin PPS algılarının yüksek düzeyde olduğu ( $X= 4.34$ ;  $ss= .94$ ), ÖB'nin ise orta düzeyde olduğu ( $X= 3.14$ ;  $ss= .55$ ); PPS ile ÖB arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ( $r=.17$ ;  $p<.05$  görülmüştür.*

**Anahtar Kelimeler:** Psikolojik Sermaye, Örgütsel Bağlılık, Öğretmenler

**Relationship Between Positive Psychological Capital and Organizational Commitment:  
A Study in Educational Organizations**

**Abstract**

*The main purpose of this research is to examine the relationship between positive psychological capital perceptions and organizational commitment of teachers. The main purpose of the study was to find out the positive psychological capital (PPC) perceptions and organizational commitment (OC) levels of teachers, the relationship between PPC perceptions and OC. The research has the quantitative and is in the relational screening model. The universe of the research consists of 4153 teachers working in Siirt province. The difficulty of reaching the whole of the universe and the cost of it have led to the taking of samples that are thought to represent the universe. In this context, 374 teachers who were selected with easy accessible sampling method were included in the research. Thus, it is assumed that the sample represents the universe*

<sup>1</sup> Bu çalışmanın bir kısmı 27-30 Haziran 2018 tarihinde Bakü-Azerbaycan'da gerçekleşen IV. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur.

(Büyüköztürk et al., 2014). The "Positive Psychological Capital Scale" was developed by Tösten and Özgan (2014) to measure teachers' PPC perception to achieve the purpose of the research; "Organizational Commitment Scale" developed by Meyer and Allen (1991) and adapted by Demirkıran (2004) was used. The internal consistency coefficient (Cronbach Alpha) for the reliability of the data obtained from the measurement tools is shown in the PPC Scale .93; OC scale data were found .77. It is accepted that both measures are reliable. For the validity of the scales, no study was carried out because of its application to the same sample group (teachers) and expert opinion was deemed adequate. In the analysis of the data, the arithmetic average and standard deviation values for the level determination and the correlation test for the relationship between the variables were examined. As a result of the research, it was found that the teachers had high level of PPC perceptions ( $X = 4.34$ ,  $ss = .94$ ) and that the level of PPC was moderate ( $X = 3.14$ ,  $ss = .55$ ); There was a low positive correlation between PPC and OC ( $r = .13$ ;  $p < .05$ ).

**Keywords:** Psychological Capital, Organizational Commitment, Teachers

## Giriş

Pozitif psikoloji 1990'lı yıllarda araştırılmaya başlanan bir akım olarak günümüzde önemli bir çalışma alanı konumuna gelmiştir. Pozitif psikoloji, "insana özgü olağan güç ve erdemlerin bilimsel olarak incelenmesi"dir (Sheldon ve King, 2001:216). İnsanların pozitif yönlerini geliştirmeyi amaçlayan, sağlıklı bir insan psikolojisi oluşturmak için pozitif durumları dikkate alan, insan hal ve hareketlerine ölçülü yaklaşan akım "pozitif psikoloji" akımıdır. (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000: 5). Pozitif psikoloji, insanların psikolojik sorunlarını gidermeye çalışmak yerine kişinin yaşamı hakkında iyi şeyler hissetmesini sağlayacak noktalara odaklanmasını sağlayarak mutluluğu yakalamayı amaçlamaktadır. Pozitif psikoloji akımı insanın sadece zayıf yönlerini değil güçlü yönlerinin de araştırılması gerektiğini ortaya koymuştur. Sağlığına dikkat eden daha iyi üreten ve işinde daha mutlu olmalarında pozitif psikolojiye ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (Luthans, Youssef ve Avolio, 2006:9). Pozitif psikolojide, kişilerin davranış bakımından pozitif yönünü dikkate alan ve yapılan araştırmalarda her ne kadar negatif yönü araştırılsa da pozitif yönünün de araştırılması gerektiği amaçlanmıştır (Gable ve Haidt, 2005: 105).

Pozitif psikoloji ve pozitif örgüt davranışları temelinde "pozitif psikolojik sermaye" kavramı oluşmaya başlamıştır (Luthans, Youssef ve Avolio, 2006: 9). Psikolojik sermaye bireyin özyeterlilik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık bileşenlerinden meydana gelen bir kavramdır. Pozitif psikolojik sermaye, örgütte çalışanların verimliliğini artırmak için kullanılacak bir sermaye çeşididir. Pozitif psikolojik sermayenin çalışan verimliliğine ve örgütsel davranışlara etkisi büyüktür (Tösten, 2015). Luthans, Youssef ve Avolio (2006: 2) pozitif psikolojik sermaye hakkında, kişilerin pozitif psikolojik açıdan gelişmesi olarak ifade etmiştir. Pozitif psikolojik sermaye kişinin "kim olduğu" ve gelişim açısından "kim olabileceği" ile alakalıdır (Luthans, Youssef ve Avolio, 2006: 20). Başka bir tanıma göre pozitif psikolojik sermaye bireyin kuvvetli yönlerinin nasıl bulunduğu ve bunun nasıl geliştirilebileceği ile alakalı olarak eğitim desteğiyle değişebilen ve geliştirilebilen özellikler toplamı şeklinde ifade edilmektedir. (Luthans ve Youssef, 2007: 326).

Diğer yandan pozitif psikolojik sermaye, sermaye türleri içinde rekabet üstünlüğüne sahip ekonomik, insan ve sosyal sermaye türlerine ek olarak meydana gelmiştir (Luthans ve diğerleri, 2004: 46). Bununla beraber psikolojik sermaye kişilerin kendilerini iyi tanımlarını, inanç ve değerlerini sorgulamalarını sağlamaktadır. Bu nedenle kişinin kendisini denetleyebileceği ve yaptıkları ile düşünceleri arasındaki dengeyi oluşturabileceği bir zemin oluşacaktır (Kesken ve Ayyıldız, 2008: 74).

Örgütsel bağlılık, çalışan bireylerin örgüt ile arasındaki bağın kuvvetini göstermektedir. Örgüte karşı hissedilen bağlılığın, örgüt içinde performansı etkilediği kabul edilmekte, ürün ve hizmet kalitesinde de olumlu etkiler bıraktığı, buna bağlı olarak da istenmeyen davranışları en aza indirdiği ifade edilmektedir (Doğan ve Kılıç 2007). İşletmeler, çalışanlarıyla ne kadar güçlü birlikteliğe sahip olurlarsa, zor olan rekabet şartlarında o kadar güçlü kalabilirler (Cengiz, 2001).

Dolayısıyla, çalışanlara güven veren, olumlu bir örgüt iklimi oluşturabilen işletmeler başarıyı elde etmektedirler (Karaca, 2001).

Örgütsel bağlılık, bireyin örgütün amaç ve değerlerine, maddi olarak verilen ödülün dışında bilişsel bakımdan bağlı olmasıdır (Celep, 2000, s.15-17). Ayrıca örgütsel bağlılık, örgütün amacına ve örgüt içinde oluşturulan değerlere kuvvetli duygularla inanma, bunları kabullenme, örgüt yararları için gerekenden fazla çaba sarf etme ve örgüte olan bağlılığı sürdürme şeklinde ifade edilmektedir (Porter vd, 1974 s.603-609). Örgütsel bağlılık, özelliklerine bakıldığında hem çalışanlarına hem de örgüte fayda sağlayacak bir ilişkiye sahiptir. Buradan örgütteki yöneticiler, örgüt içindeki bağlılık duygusunu iyice ele alıp, işgörenlerin örgüt için bağlılıklarının nasıl artırılabilceğiyle ilgili farklı yöntemleri uygulamaya çalışmalıdır (Aktay, 2010).

Meyer ve Allen, yaptıkları çalışmalarda örgütsel bağlılık ile ilgili psikolojik bir kapsam oluşturduğunu, bireylerin çalıştığı örgütle münasebetleri ile oluşan ve örgütü için süreklilik arzeden bir üye olmak için çaba sarf eden bir davranış, şeklinde tanımlanmıştır (Meyer ve Allen, 1996:255). Reichers, örgütsel bağlılık teorilerine farklı bir eleştiri getirmektedir. Genellikle örgütsel bağlılık teorileri bireye odaklanmakta, örgütün esas yapısını çok fazla dikkate almamaktadır. Hâlbuki örgütler birçok faktörü içinde barındırmaktadır. Bundan dolayı bireyin bağlılık düzeyinde birçok faktör önemli bir unsur olmaktadır. Örneğin eğitim örgütleri düşünüldüğünde öğretmenlerin üyesi olduğu sendikaya veya mesleğe bağlılık gösterdiği bilinmektedir. Bu bağlılık türleri ayrıca dikkate alınmalıdır. Bireyin örgütün içinde ve dışında farklı gruplara karşı farklı bağlılık türleri gerçekleşebilmektedir. Birden fazla bağlılık türünün çatışması durumunda, örgütsel bağlılık bütünsel anlamda düşebilecektir. (Reichers, 1985:473).

Kişinin çalıştığı örgütüne bağlı olması performansını da olumlu etkileyecektir. Bireylerin işe devamsızlığı azalacak, işe geç gelme, işten ayrılma niyeti şeklindeki durumlarının azalması anlamına gelecektir (Mathieu ve Zajac, 1990:171-172). Örgüte bağlılığı olan kişiler daha uyumlu, daha sadakatli, daha üretken olmakta ve sorumluluk duygusu içinde çalışmakta, örgüt içinde daha az maliyete neden olmaktadır (Balci, 2003). Özsoy (2004) örgütsel bağlılığı, bireyin örgütün menfaatlerini kendi menfaatlerinden daha değerli görmesi olarak tanımlarken, Balay (2000) örgütsel bağlılığı, kişinin örgüt içindeki kazançları, güçlü bir bağla elde edilen davranışlara yönelme ve amacına ve değerlerine sahip bir örgüt ile aynı duyguları paylaşması şeklinde tanımlanmıştır.

PPS düzeyi yüksek bireyler bağlı buldukları örgüte pozitif katkılar sağlamakta ve örgüt içindeki negatif durumların izalesinde önemli rol oynamaktadır. Örgütsel bağlılığın temelinde psikolojik bir yönün olduğu dikkate alındığında; bireyin örgüte katkı sağlaması, negatif tutum ve tavırların (tükenme, işten ayrılma niyeti, kaytarma, işe geç gelme, sinizm vb.) ortadan kaldırılması pozitif psikolojik sermayesi yüksek çalışanların varlığını gerekli kılmaktadır. Bu durumda araştırma kapsamında eğitim örgütlerinde pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel bağlılık düzeylerinin tespiti ve ilişkisini ortaya koymak önemli görülmektedir. Araştırma, öğretmenlerde örgütsel bağlılık ile pozitif psikolojik sermaye ilişkisini ortaya koyması bakımından, öğretmenlerde her iki faktörün de güçlendirilmesine yönelik ortak çalışmalara zemin oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacına bakıldığında öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarıyla örgütsel bağlılıkları arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesidir. Temel amaç kapsamında öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye (PPS) algıları ve örgütsel bağlılık (ÖB) düzeylerinin ne olduğu, PPS algıları ile ÖB arasındaki ilişki durumunun nasıl olduğu sorularına cevap aranmıştır.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde olup nicel desenlidir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri incelemek ve neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde yeni veriler elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

### 2.1. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Siirt ili merkezinde ilkököl, ortaokul ve liselerinde görevli 4153 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çerçevede araştırmanın örneklemini 2017-2018 öğretim yılında Siirt il merkezlerinde görev yapan 374 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın evrenini temsil edebilecek örneklem için bu okullarda görev yapan toplam 400 öğretmene kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle ölçekler dağıtılmıştır. Ölçeklerden 374 tanesi işleme alınmıştır.

**Tablo 1:** Araştırmada yer alan öğretmenlere ait kişisel bilgiler

Medeni Durum	N	%	Öğrenim Durumları	N	%	Cinsiyet	N	%
Evli	259	69.3	Lisans	341	91.2	Kadın	167	44.7
Bekâr	115	30.7	Yüksek Lisans	33	8.8	Erkek	207	55.3
Toplam	374	100,0	Toplam	374	100,0	Toplam	374	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait medeni durum bilgilerine bakıldığında öğretmenlerin %69,3'ünün (N:259) evli ve %30,7'sinin bekâr olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumları bilgilerine bakıldığında; öğretmenlerin %91,22'sinin (N:341) lisans mezunu ve %8,8'inin yüksek lisans mezunu oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunun (%91,2; N:341) lisans mezunu olmaları dikkate değerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet bilgilerine bakıldığında öğretmenlerin %44,7s'inin (N:167) kadın olduğu ve %55,3'ünün (N:207) erkek olduğu görülmektedir.

### 2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla iki ölçek kullanılmıştır. Kullanılan ölçekler; öğretmenlerin psikolojik sermayelerini ölçmek amacıyla Tösten ve Özgan (2014) tarafından geliştirilen Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ölçmek amacıyla ise Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Demirkıran (2004) tarafından uyarlanan Örgütsel Bağlılık Ölçeğidir.

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini ölçmek amacıyla kullanılan Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeğinde özyeterlilik, umut, iyimserlik, güven, dışadönüklük ve psikolojik dayanıklılık olmak üzere altı boyut vardır. Ölçek 5'li likert tipi ifadelerden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliliği Tösten ve Özgan (2014) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin açıklanan varyansı %61.25 olarak ifade edilmiştir. Psikolojik Sermaye Ölçeğinin Cronbach Alpha İç Tutarlılık katsayısı .93 bulunmuştur. Sosyal araştırmalarda  $0,70 \leq \alpha < 1,00$  arası değerler güvenilir olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014).

Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Demirkıran (2004) tarafından uyarlanan Örgütsel Bağlılık Ölçeği toplam 3 boyuttan ve 18 maddeden oluşmaktadır. Boyutlar duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devamlı bağlılık olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ait iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) .90 olarak verilmiştir.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçme aracı katılımcılara doğrudan ulaşılarak uygulanmıştır. 400 verinin 374 tanesi işleme alınmıştır. Yapılacak analize karar vermek amacıyla parametrik varsayımların karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. Dağılımın normal olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla ilişki testi için

non-parametrik test kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel (tanımlayıcı) istatistikler (frekans, aritmetik ortalama, standart sapma) ile değişkenler arası ilişki için Spearman'ın rho'su korelasyon testi kullanılmıştır. Analizlerde  $p \leq .05$  düzeyi esas alınmıştır.

### 3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ve örgütsel bağlılık düzeyleri ve her ikisi arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonuçları tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır.

**Tablo 2:** Öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarına ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin betimsel istatistikler

Ölçekler	Boyutlar	$\bar{x}$	ss	Düzye
Örgütsel Bağlılık	Duygusal bağlılık	3,52	,82	Orta
	Devamlı bağlılık	2,81	,67	Orta
	Normatif bağlılık	3,08	,73	Orta
	<b>Toplam</b>	<b>3,14</b>	<b>,55</b>	<b>Orta</b>
Pozitif Psikolojik Sermaye	Özyeterlik	4,38	,53	Yüksek
	İyimserlik	4,16	,71	Yüksek
	Güven	4,57	,45	Yüksek
	Dışadönüklük	4,31	,58	Yüksek
	Psikolojik dayanıklılık	4,31	,56	Yüksek
	Umut	4,36	,61	Yüksek
	<b>Toplam</b>	<b>4.34</b>	<b>,44</b>	<b>Yüksek</b>

Araştırmada yer alan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin orta ( $X=3,14$ ) olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutları olan “duygusal bağlılık ( $X=3,52$ ),” “devamlı bağlılık” ( $X=2.81$ ) boyutlarının ve “normatif bağlılık” boyutlarının ( $X=3,46$ ) orta düzeylerde olduğu görülmektedir. Araştırmada yer alan öğretmenlere ait psikolojik sermaye yeterli düzeyinin ( $X=4.34$ ) yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 3:** Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeleri ile Örgütsel Bağlılıkları Korelasyon Analizi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<b>PS ort</b>	1,000										
Özyeterlik	,738**	1,000									
İyimserlik	,689**	,440**	1,000								
Güven	,717**	,590**	,476**	1,000							
Dışadönüklük	,811**	,528**	,379**	,530**	1,000						
P. Dayanıklılık	,846**	,552**	,414**	,524**	,699**	1,000					
Umut	,763**	,503**	,353**	,485**	,588**	,740**	1,000				
Duygusal bağ.	,154**	,075	,045	,165**	,196**	,158**	,104*	1,000			
Devamlı bağ.	,016	-,026	,096	-,049	-,058	,049	,020	-,118*	1,000		
Normatif bağ.	,135**	,051	,102*	,024	,145**	,152**	,087	,506**	,358**	1,000	
<b>ÖB ort.</b>	<b>,173**</b>	<b>,072</b>	<b>,120*</b>	<b>,096</b>	<b>,159**</b>	<b>,196**</b>	<b>,129*</b>	<b>,686**</b>	<b>,494**</b>	<b>,891**</b>	<b>1,000</b>

Spearman's rho

PPS ile ÖB arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ( $r=.17$ ;  $p<.05$ ) görülmektedir. Bununla birlikte PPS'nin kendi içinde bileşenlerinin yüksek düzeyde ilişki içinde olduğu, ÖB'nin kendi boyutlarıyla orta ve yüksek düzeyde ilişkilerinin olduğu görülmektedir. ÖB boyutlarından olan devamlı bağlılığın PPS ve bileşenleri ile ilişkisinin çoğunlukta negatif yönlü de olsa anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum bireyin pozitif psikolojik sermayesinin içsel bir unsuru barındırdığı, dolayısıyla hareket noktasının da içsel uyarıcılarla açıklanmaya çalışılması gerektiği olarak düşünülmektedir. Devam bağlılığında ise çoğunlukla öğretmenin mevcut pozisyonu koruma isteği ve bu pozisyondan gelen avantajların sürdürülmesi gerektiği konusundaki algılarıyla ilgilidir. Yine ÖB'nin PPS bileşenlerinden psikolojik dayanıklılık ile en yüksek ilişkiye sahip olduğu görülmektedir ( $r= .20$ ). Fakat her halükarda ÖB ile PPS arasındaki ilişki düşük ve pozitif yönlüdür.

#### 4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Temel amaç kapsamında öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye (PPS) algıları ve örgütsel bağlılık (ÖB) düzeylerinin ne olduğu, PPS algıları ile ÖB arasındaki ilişki durumunun ne olduğu sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin PPS algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin PPS algılarıyla ilgili araştırmalara bakıldığında Kaya, Balay ve Demirci'nin (2014); Tösten'in (2015); Tösten, Arslantaş ve Şahin'in (2017); Oral, Tösten ve Elçiçek'in (2017); Aslan'ın (2017); Anık'ın (2017); Ekin'in (2017) ve benzer çalışmaların yapmış olduğu araştırmalarda da PPS algısının yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin PPS algısının yüksek olması avantajlı görülmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin ÖB'nin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Balay'ın (2000), Özutku'nun (2008), Sığırı'nın (2007), Aksanaklu'nun (2018) çalışmalarında da benzer olarak örgütsel bağlılık düzeyinin orta ve yüksek şeklinde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla elde edilen bulgular diğer çalışmaları destekler niteliktedir. Örgütsel bağlılığın yüksek çıkması örgütte performans ve verimlilik artışında önemli görülmektedir (Reichers, 1985; Cengiz, 2001; Doğan ve Kılıç, 2007).

Araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuç ise PPS ile ÖB arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olmasıdır. Türkiye'de pozitif psikolojik sermayenin örgütsel bağlılıkla ilişkisini ortaya koyan çalışmalara bakıldığında Aslan'ın (2017) öğretmenler üzerinde yapmış olduğu çalışmada benzer olarak pozitif psikolojik sermaye ile örgütsel bağlılık arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu; yurtdışında yapılan araştırmalara bakıldığında Lifeng'in (2007) yapmış olduğu araştırmada pozitif ilişkinin olduğu, yine Luthans ve Jensen (2005) ve Peng'in (2013) de çalışmalarında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Dolayısıyla psikolojik sermayenin örgütsel bağlılıkla düşük de olsa ilişkili olduğu, psikolojik sermayenin artırılmasıyla örgütsel bağlılığın da arttığı söylenebilir.

Pozitif psikolojik sermaye bireyin hayata bireysel olarak bakışıyla ilgili iken örgütsel bağlılık çevresel parametrelerle büyük ölçüde ilgili bir durumdur. Başka bir deyişle psikolojik sermaye daha öznel, içsel bir hareket iken örgütsel bağlılıkta ise bireyden bağımsız örgütsel koşulları da içinde barındıran bir nesnellik söz konusudur. Bu nedenle aralarında düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin olması beklenen bir durumdur.



### **Kaynakça**

- Aktay D., (2010). İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki Ve Askeri Hastanede Bir Uygulama. Hastane ve Sağlık Kuruluşlarında Yönetim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul S. 30-35
- Aksanaklu, P. (2018). Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
- Anık, S. (2017). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algıları İle Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD, Siirt
- Aslan, İ. (2017). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı
- Balay, R. (2000). Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2003). Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E. Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Celep, C. (2000). Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cengiz, A. (2001). Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri ve Eskişehir’de Sağlık Personeli Üzerine Bir Uygulama. İşletme Anabilim Dalı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, s. 14-18
- Demirkıran, T. (2004). Özel Öğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Tatminleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki İncelemesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, S., & Kılıç, A. G. S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (29), Ss.37-61
- Ekin, A. (2017). Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinde Pozitif Psikolojik Sermaye Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beden Eğitimi ve Spor ABD.,Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi
- Gable, S. L. & Haidt, J. (2005). What (And why) is Positive Psychology? Review of General Psychology, 9(2), 103-110.
- Karaca, B. (2001). İş Tatmininin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi ve Bir Uygulama. İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli, S,36-38
- Kaya, A., Balay, R. & Demirci, Z. (2014). Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerinin İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği). Electronic Journal of Social Sciences, 13(48)
- Kesken, J.,& Ayyıldız, N. A. (2008). Liderlik Yaklaşımlarında Yeni Perspektifler: Pozitif ve Otantik Liderlik. Ege Academic Review, 8(2), 729-754.
- Lifeng, Z. (2007). Effects of Psychological Capital on Employees' Job Performance, Organizational Commitment, and Organizational Citizenship Behavior [J]. Acta Psychologica Sinica, 2, 18.

Luthans, K.W. & Jensen, S.M. (2005). The Linkage Between Psychological Capital And Commitment To Organizational Mission: A Study Of Nurses. *Journal of Nursing Administration*, 35(6), 304-310.

Luthans, F. & Youssef, C. M. (2007). Emerging Positive organizational Behavior. *Journal of Management*, 33 (3), 321-349.

Luthans, F.,Luthans, K. W. & Luthans, B. C. (2004). Positive Psychological Capital: Beyond Human and Social Capital. *Business Horizons*, 47(1), 45-50.

Luthans, F.,Youssef, C. M. & Avolio, B. J. (2006). *Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge*, Usa: Oxford University press.

Mathieu, Joron & Dennis M. Zajac (1990), "A Review and Meta-Analysis of The Antecedents, Correlates and Consequences of Organizational Commitment. *Psychological Bulletin*, 108:171-194.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, 1(1), 61-89.

Meyer, John P. & Natalie J. Allen (1996). Affective, Continuance and Normative Commitment to the the Organization: An Examination of Construct Validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49:252-276.

Oral, B., Tösten, R., & Elçiçek, Z. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algıları İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 6(11), 78-87.

Özsoy, S. A., Ergül, Ş., & BAYIK, A. (2004). Bir yüksekokul çalışanlarının kuruma bağlılık durumlarının incelenmesi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 6(2).

Özütku, H. (2008). Örgüte duygusal, devamlılık ve normatif bağlılık ile iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Istanbul University Journal of the School of Business*, 37(2), 79-97.

Peng, J., Jiang, X., Zhang, J., Xiao, R., Song, Y., Feng, X. & Miao, D. (2013). The impact of psychological capital on job burnout of Chinese nurses: The mediator role of organizational commitment. *PloS one*, 8(12), e84193.

Porter, L. W.;Steers, R. M.; Mowday, R.T. Ve Boullian, P. U. (1974). Organizational Commitment, Job satisfaction and turnover among psychiatric technicians, *Journal of Applied Psychology*, 15, 603-609.

Reichers, A. E. (1985). A Review and reconceptualization of Organizational Commitment. *Academy of Management Review*, 10 (3), 465-476.

Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

Sheldon, K. & King, L. (2001). Why Positive Psychology is Necessary. *American Psychologist*, 56 (3), 216-217.

Sığırı, Ü. (2007). İş görenlerin örgütsel bağlılıklarının Meyer ve Allen tipolojisiyle analizi: Kamu ve özel sektörde karşılaştırmalı bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7/2

Tösten, R. & Özgan, H. (2014). Psikolojik Sermaye Ölçeği: Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Erzurum Kültür Eğitim Vakfı Dergisi (EKEV)*, 59

Tösten, R. (2015). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerine İlişkin Algılarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Tösten, R., Arslantaş, H. İ., & Şahin, G. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Tükenmişliğe Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 726-744.

### **Extended Summary**

#### **Introduction**

Positive psychology has an approach that focuses on the positive aspects of the individual rather than focusing on the individual's negativity. Positive psychology in the context of human capital has been seen as a separate capital in recent years when the concept of man-oriented management has developed. Within positive psychological capital there are components such as psychological resiliency, self efficacy, optimism, hope, extroversion and trust. Also positive psychological capital is found to be related with organizational commitment. Organizational commitment is expressed as believing with strong feelings about the purpose of the organization and the values created within the organization, accepting them, making more efforts for the benefit of the organization and maintaining the commitment to the organization.

#### **Purpose**

The main purpose of this research is to examine the relationship between positive psychological capital perceptions and organizational commitment of teachers. The main purpose of the study was to find out the positive psychological capital (PPC) perceptions and organizational commitment (OC) levels of teachers, the relationship between PPC perceptions and OC.

#### **Methods**

The research has the quantitative and is in the relational screening model. The universe of the research consists of 4153 teachers working in Siirt province. The difficulty of reaching the whole of the universe and the cost of it have led to the taking of samples that are thought to represent the universe. In this context, 374 teachers who were selected with easy accessible sampling method were included in the research. Thus, it is assumed that the sample represents the universe (Büyüköztürk et al., 2014). The "Positive Psychological Capital Scale" was developed by Tösten and Özgan (2014) to measure teachers' PPC perception to achieve the purpose of the research; "Organizational Commitment Scale" developed by Meyer and Allen (1991) and adapted by Demirkıran (2004) was used. The internal consistency coefficient (Cronbach Alpha) for the reliability of the data obtained from the measurement tools is shown in the PPC Scale .93; OC scale data were found .77. It is accepted that both measures are reliable. For the validity of the scales, no study was carried out because of its application to the same sample group (teachers) and expert opinion was deemed adequate.

#### **Findings and Results**

In the analysis of the data, the arithmetic average and standard deviation values for the level determination and the correlation test for the relationship between the variables were examined. As a result of the research, it was found that the teachers had high level of PPC perceptions ( $X = 4.34$ ,  $ss = .94$ ) and that the level of PPC was moderate ( $X = 3.14$ ,  $ss = .55$ ); There was a low positive correlation between PPC and OC ( $r = .13$ ;  $p < .05$ ).



Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi  
Hatay Mustafa Kemal University Journal of the Faculty of Education  
Yıl/Year: 2018 ♦ Cilt/Volume: 2 ♦ Sayı/Issue: 3, s. 30-44

**Kesirler Konusuna İlişkin Öz Değerlendirme Ölçeği Geliştirilmesi<sup>1</sup>**

**Şafak YILDIZ**

Manisa Alaşehir Şehit Evren Kara MTAL, safakyildiz@windowslive.com

**Özet**

Öz değerlendirme, öğrencinin neyi öğrendiğinin ve neyi öğrenmediğinin farkındalığını oluşturan alternatif ölçme ve değerlendirme aracıdır. Matematik eğitiminde konuların birbirinin devamı niteliğinde olduğu düşünüldüğünde öz değerlendirme ölçme aracı sayesinde bir sonraki konuda oluşabilecek öğrenme güçlüklerine zamanında müdahale edilebilecektir. Bu bakımdan öz değerlendirme, bireyin kendini tanıyarak gelecekteki öğrenme eksiklerini önleyebilecek bir değerlendirme yöntemidir. Bu çalışmanın amacı 6 sınıf öğrencileri için kesirler konusuna yönelik öz değerlendirme ölçeği oluşturmaktır. Bu çalışmada, mevcut durumun belirlenmesi amaçlandığından tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin batısındaki 3 devlet okulunda 6. sınıfa devam eden 170 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada kullanılacak veri toplama aracını hazırlamak için önce öğretim programındaki kesirler konusuna ilişkin kazanımlar belirlenmiş, bu kazanımlar doğrultusunda 32 maddeden oluşan ölçek hazırlanmıştır. 32 maddeden oluşan ölçekte verilerin faktör yapısını ortaya çıkarmak için SPSS 21 programından yararlanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için, faktör analizi uygulanmıştır. Analizler sonucunda ölçekten 9 madde çıkarılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen analiz sonucuna göre güvenilirlik katsayısı Cronbach alfa .908 olarak bulunmuştur. Yarılama (Split- half) güvenilirlik katsayısı ise spearman-Brown coefficient değerinin .885 ve guttman split half coefficient değerinin ise .870 olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Alternatif Ölçme ve Değerlendirme, Matematik Eğitimi, Ölçek, Öz Değerlendirme Ölçeği,

**Development of Self Evaluation Scale Related to Fractions**

**Abstract**

Self-assessment is a measurement tool that builds awareness of what learners know and what they do not. Self-evaluation can be a timely intervention to the learning difficulties that may arise in the next topic when thinking that subjects are the continuation of each other in mathematics education. In this way self-assessment is an evaluation method that can prevent the lack of future learning by recognizing oneself. Self-assessment is an alternative measurement and assessment tool that will enable the teacher to identify student deficiencies under control. The purpose of this study is to establish self-assessment scale for 6th grade students to discuss fractions. In this study, a screening model was used to determine the current situation. The study's study group consisted of 170 students who attended 6th grade in public schools. In order to prepare the data collection tool to be used in the study, firstly the acquisitions regarding the fractions in the curriculum were determined and a scale consisting of 32 items was prepared in line with these achievements. The SPSS 21 program was used to reveal the factor structure of the data on a scale consisting of 32 items. To test the validity of the structure of the scale, factor analysis was applied. As a result of analysis, 9 items were removed from the scale. According to the analysis result obtained as a result of the study, the reliability coefficient Cronbach alpha was found to be .908. The split-half reliability coefficient was .885 for spearman-Brown coefficient and .870 for guttman split half coefficient.

**Key Words:** Alternative Measurement and Evaluation, Mathematics Teaching, Scale, Self Evaluation Scale

<sup>1</sup> Çalışmadaki katkılarından dolayı Eskişehir Osmangazi Üniversite'si eğitim fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr. Melih Turğut' a teşekkür ederim.

## **Giriş**

Değişen dünyanın sorunları da farklılaşmaktadır. Farklı sorunları çözmek için sorgulayan, problem çözme kabiliyeti gelişmiş, çok boyutlu düşünebilen, sorunlara farklı bakış açısıyla bakabilen, teknolojiye hâkim bireylere her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Elbette her toplumun istediği de bu bireyleri yetiştirebilmektir. Bunu gerçekleştirebilen toplumlar eğitim programlarını bu değişime adapte edebilmiş ülkelerdir.

Değişen toplumun, bilimin beklentilerini karşılayan bireyleri yetiştirmek, eğitim kurumlarının işlevidir. Eğitim kurumları bu işlevlerini nitelikli eğitim programları vasıtasıyla gerçekleştirir (Toptaş, 2011). Bu yüzden her toplum kendi kültürel birikimine uygun, toplumun dinamiklerini harekete geçirebilecek, sorgulayabilen, üretebilen ve küresel düzeyde rekabet edebilecek nesilleri yetiştirmek için eğitim programlarını geliştirmek için çabalamaktadırlar.

Gelecekte hayata geçirilmek istenen matematik müfredatında “ neler olmalı veya neler olmamalı “ sorusunun en iyi cevabı, etkili bir ölçme-değerlendirme ile açıklanabilir. Çünkü öğrencilerin bir konuyu ne kadar öğrendiğini, hangi konuların öğrenciye tekrar anlatılması gerektiğini, derslere ayrılan sürelerin yeterli olup olmadığını ölçme değerlendirme ile anlayabiliriz (Yıldız ve Uyanık, 2004). Öğrenmede yaşanan aksaklıklardan haberdar olmak için ara ara öğrencileri yazılı olarak sınavın yanında tartışma, sunum, deney, sergi, proje, gözlem, görüşme, ürün dosyası, öz değerlendirme vb. araçlar kullanarak değerlendirme çalışmaları da yapılmalıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2009). Eğitimde çeşitlilik ( birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam vb. ) iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilendiği için, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada özgünlük ve yaratıcılık öğretmenlerden temel beklentidir (MEB, 2017).

Öğrenci başarısı, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve ürüne odaklanacak şekilde değerlendirilmektedir. Bu nedenle, genellikle seçmeli ve kısa cevaplı testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalar uygulanmaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Bu yüzden öğrenciler çok yönlü değerlendirilememekte ve öğrencilerin farklı zekâ alanları ortaya çıkarılamamaktadır. Dolayısıyla eğitimde alternatif ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Alternatif ölçme ve değerlendirme “farklı ölçme araçlarıyla ve uzun süreli takiplerle yapılan ölçümler sonucu öğrencinin dersteki verimliliğini, performansını yorumlama işlemidir. Bu süreçte geleneksel değerlendirmelerde kullanılan sınavların yanı sıra ödev, sözlü, proje ve sunular gibi alternatif ölçme araçları kullanılarak elde edilen veriler yorumlandığı için bu değerlendirme işlemine alternatif değerlendirme denilmektedir” (Baki, 2008). Tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme, portfolyo, proje, performans değerlendirme, gözlem tekniği, kavram haritası, görüşme tekniği, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, günlük, analitik değerlendirme tekniği, bütüncül değerlendirme tekniği, genel izlenim değerlendirme tekniği alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerindedir (Baştürk ve Dönmez, 2011).

Öğrenmede yaşanan eksikliklerin belirlenmesinde kullanılan ölçme araçlarından biriside öz değerlendirmedir. Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmelerinin yanında kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarını sağlar (Demirel, 2007 Akt: Arslan ve Şahiner, 2010). Öz değerlendirme sayesinde öğrenciler, çalışmalarının niteliği üzerine düşünürler, belli ölçütlerle karşılaştırırlar ve çalışmalarını yeniden yapılandırabilirler (Andrade, 2007 Akt: Arslan ve Şahiner, 2010). Cram’a (1995) göre öz değerlendirme öğrencilerin nasıl hissettiklerini, neyi öğrendiklerini

ve neyi yapabileceklerini tanıma sürecidir (Akt: Yavuz, 2014). Ellington'a (1997) göre öz değerlendirme:

1) Öğrencilerin daha az sorumluluk almalarına, "öğrenme için değerlendirme" sürecine aktif katılımlarını sağlar.

2) Öğrencilerin "kendilerine hedef belirleme" ve "zaman yönetimi" becerilerini geliştirir.

3) Öğretmenlerin belirledikleri ve öğrencilerin genelde bilmedikleri kriterlere göre değerlendirme yapılmasından oluşabilecek sorunları azaltır.

4) Öğrencilerin hızlıca dönüt alabilmelerini sağlar.

5) Öğrencilerin kişisel çalışmalarını kendi kendilerine değerlendirmelerini, kendi yanlışlarından yeni şeyler öğrenmelerini sağlar.

6) Öğrenmeyi ve içselleştirmeyi artırır (Akt: Uysal, 2008).

Mistar'a (2011) göre öz değerlendirme tekniğini kullanmayı savunanlarının nedenlerinden biri planlama, uygulama, izleme ve kendi öğrenmelerini değerlendirmede daha fazla sorumluluk alabilen öğrenenlerin bu konudaki özerkliği desteklemesidir (Akt: Kösterelioğlu ve Çelen, 2016). Öz değerlendirme öğrencinin neyi öğrendiğinin ve neyi öğrenmediğinin farkındalığını oluşturan bir ölçme aracıdır. Matematik eğitiminde konuların birbirinin devamı niteliğinde olduğu düşünüldüğünde, öz değerlendirme sayesinde bir sonraki konuda oluşabilecek öğrenme güçlüklerine zamanında müdahale edilebilecektir. Bu bakımdan öz değerlendirme bireyin kendini tanıyarak, gelecekteki öğrenme eksiklerini önleyebilecek bir değerlendirme yöntemidir. Öz değerlendirme öğretmenin kontrolünde, öğrenci eksiklerinin belirlenmesini sağlayacak bir alternatif ölçme ve değerlendirme aracıdır.

Alanyazında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik farklı çalışmalar yapılmıştır. Öğretmenlerin, alternatif değerlendirme yöntemlerine göre yeterlilik düzeylerini, alternatif değerlendirme hakkındaki görüşlerini ve yaptıkları uygulamaları, matematik dersinde kullandıkları portfolyo hakkındaki görüşlerini belirleme, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeylerine ilişkin yeterlik algılarını değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır (Sırkıntı, 2007; Güneş, Dilek, Hoplan, Çelikoğlu ve Demir, 2010; Duran, Mıhladız ve Balliel, 2013; Sütçü ve Bulut, 2015) Öğretim programlarına yönelik olarak, sosyal bilgiler öğretim programındaki tutum ve öz değerlendirme ölçme araçlarının geçerliliği ve güvenilirliğini belirleme, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır (Adanalı ve Doğanay, 2010; Arslan ve Şahiner, 2010). Öğrencilere yönelik olarak ise portfolyo değerlendirme yöntemine ilişkin öğrenci görüşlerini belirleme, kavram haritası ve dallanmış ağaç ile klasik değerlendirme yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisini karşılaştırma çalışmaları yapılmıştır (Birgin, 2008; Turan, 2010). Baki ve Birgin (2002) matematik eğitiminde, bireysel gelişim dosyasının uygulamasını araştırmışlardır. Karahan (2007) ise grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritalarının biyoloji eğitiminde uygulanmasını incelemiştir.

Alternatif Ölçme ve değerlendirme konusunda yapılmış olan çalışmalar göz önüne alındığında genellikle öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemleri ile ilgili görüşleri incelenmiştir (Sırkıntı, 2007; Güneş, Dilek, Hoplan, Çelikoğlu ve Demir, 2010; Duran, Mıhladız ve Balliel, 2013; Sütçü ve Bulut, 2015). Alternatif ölçme yöntemlerinden olan, öz değerlendirme yöntemiyle ilgili ölçek geliştirme çalışmasına ise rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin daha nitelikli değerlendirme yapmalarına yardımcı olmak ve öğretim programında belirtilen kazanımların öğrenciler tarafından ne kadarının öğrenildiğinin tespit edilmesini sağlamaktır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, mevcut durumun belirlenmesi amaçlandığından tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntemde araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2016).

### 2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın verileri, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde, Türkiye'nin batısında yer alan 3 devlet okulunda öğrenim gören 170 altıncı sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmanın katılımcıları tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Zaman, para ve iş gücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir olması nedeniyle uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

### 2.3. Ölçeğin Geliştirilmesi

Araştırmanın amacı, 6. sınıf kesirler konusuna yönelik bir öz değerlendirme ölçeği geliştirmektir. Ortaokul öğretim programında kesirler konusu 5. Sınıf ve 6. Sınıfta yer almaktadır. Ölçme aracı geliştirilirken öğretim programındaki 5. sınıf ve 6. sınıf kesirler konusuna ilişkin kazanımlar belirlenmiştir. Bu kazanımların sınıf seviyesine ve öğrenme alanına göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Kazanımların Sınıf Seviyesi Ve Öğrenme Alanına Göre Dağılımı (MEB,2017).

Sınıf	Öğrenme Alanı	Kazanım
5. sınıf	Kesirler	Birim kesirleri sayı doğrusunda gösterir ve sıralar.
5. sınıf	Kesirler	Tam sayılı kesrin, bir doğal sayı ile bir basit kesrin toplamı olduğunu anlar ve tam sayılı kesri bileşik kesre, bileşik kesri tam sayılı kesre dönüştürür.
5. sınıf	Kesirler	Bir doğal sayı ile bir bileşik kesri karşılaştırır.
5. sınıf	Kesirler	Sadeleştirme ve genişletmenin kesrin değerini değiştirmeyeceğini anlar ve bir kesre denk olan kesirler oluşturur.
5. sınıf	Kesirler	Payları veya paydaları eşit kesirleri sıralar.
5. sınıf	Kesirler	Birçokluğun istenen basit kesir kadarını ve basit kesir kadarı verilen birçokluğun tamamını birim kesirlerden yararlanarak hesaplar.
5. sınıf	Kesirlerle İşlemler	Paydaları eşit veya birinin paydası diğerinin paydasının katı olan iki kesrin toplama ve çıkarma işlemini yapar ve anlamlandırır.
5. sınıf	Kesirlerle İşlemler	Paydaları eşit veya birinin paydası diğerinin paydasının katı olan kesirlerle toplama ve çıkarma işlemleri gerektiren problemleri çözer ve kurar.

6 sınıf	Kesirlerle İşlemler	Kesirleri karşılaştırır, sıralar ve sayı doğrusunda gösterir.
6. sınıf	Kesirlerle İşlemler	Kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerini yapar.
6. sınıf	Kesirlerle İşlemler	Bir doğal sayı ile bir kesrin çarpma işlemini yapar ve anlamlandırır.
6. sınıf	Kesirlerle İşlemler	İki kesrin çarpma işlemini yapar ve anlamlandırır.
6. sınıf	Kesirlerle İşlemler	Bir doğal sayıyı bir kesre ve bir kesri bir doğal sayıya böler, bu işlemi anlamlandırır.
6. sınıf	Kesirlerle İşlemler	İki kesrin bölme işlemini yapar ve anlamlandırır.
6. sınıf	Kesirlerle İşlemler	Kesirlerle yapılan işlemlerin sonucunu tahmin eder.
6. sınıf	Kesirlerle İşlemler	Kesirlerle işlem yapmayı gerektiren problemleri çözer.

Kazanımlar belirlendikten sonra madde yazımına geçilmiş ve 32 maddeden oluşan taslak ölçek oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan her madde için örnek sorular belirlenmiştir. Bu örnek sorular öğrencilere ölçek maddelerinin açıklaması niteliğindedir. Ölçek hazırlandıktan sonra dil açısından bir uzman incelemiştir. Kapsam geçerliği bakımından ise üniversitede görev yapan alan uzmanlarına incelenmiştir. Uzmanlarla yapılan görüşme sonucunda öğrencilerin anlamasında zorlanacağı düşünülen 4 maddenin değiştirilmesine karar verilmiştir. Hazırlanan ölçek 2 öğrenciye uygulanmış ve anlamakta zorlandıkları madde olmadığı görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin öz değerlendirme ölçeğindeki, maddelere verilecek tepkileri belirlemek için, 3'lü derecelendirme tercih edilmiştir. Öğrencilerden ölçekte yer alan maddeler için uygun değil, kararsızım, uygun kategorilerinden birisini işaretlemeleri istenmiştir. Her öğrenci için uygun kategorisine 3 puan, kararsızım kategorisine 2 puan ve uygun değil kategorisine 1 puan verilerek cevaplar puanlanmıştır.

#### 2.4. Verilerin Analizi

32 maddeden oluşan ölçekte verilerin faktör yapısını ortaya çıkarmak için SPSS 21 programından yararlanılmıştır. Ölçek çok faktörlü olduğundan asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler yöntemiyle analiz edilmiştir. Ölçekteki bir maddenin yükü .45 in altında ise o madde ölçekten çıkartılmıştır.

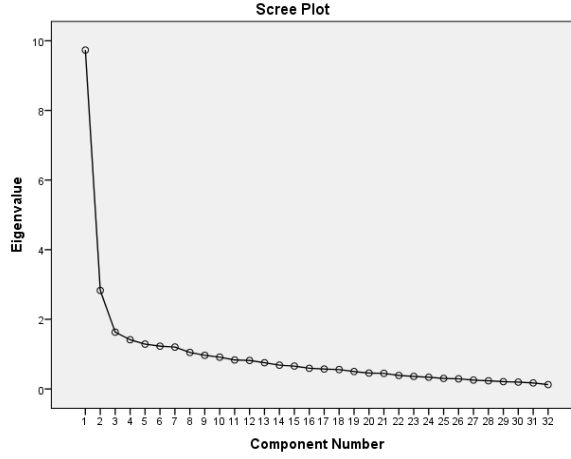
### 3. BULGULAR

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için, faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili olan çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2002). Öncelikle örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığına bakılmıştır. Örneklem büyüklüğünü test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmıştır. Hutcheson ve Sofroniou (1999) KMO değerinin .7 ile .8 arasında çıkması durumunda örneklem büyüklüğünün iyi düzeyde .8 ile .9 arasında çıkması durumunda örneklem büyüklüğünün çok iyi ve .9'dan yüksek çıkmasının ise mükemmel düzeyde örneklem olduğunu belirtmektedir (Seçer, 2015).

Ölçeğin KMO değerinin .854 ve Bartlett testi anlamlılık değerinin .000 olduğu görülmüştür. Bu değerlere göre verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmektedir. Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için döndürülmemiş temel bileşenler analizi ve scree plot grafiği incelenmiştir.



Faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak oluşturulan çizgi grafiğinde (scree plot) dikey eksen öz değer miktarlarını, yatay eksen ise faktörleri gösterir. Grafikte hızlı düşüşlerin görüldüğü faktör, önemli faktör sayısını belirtir (Büyüköztürk,2002). Faktör analizinde öz değer kavramı bir faktörün tek başına açıkladığı varyansı gösteren bir koşuldur ve faktör analizinde bir alt boyutun öz değerinin en az 1 olması beklenir. Ayrıca alt faktörlerin her birinin ölçekte yer alan toplam varyansının en az %5'ini açıklaması beklenir. Bu anlamda bir ölçekte yer alan faktör sayısını belirlerken hem öz değeri 1'in üzerinde olan hem de açıkladığı varyans değeri %5'in üzerinde olan boyutlar alt boyut olarak belirlenmelidir (Seçen 2015).



Şekil 1. Öz değer faktör grafiği

Temel bileşenler analizi uygulanan 32 madde, öz değeri 1.00'dan büyük olan, 8 faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu yüzden ölçeğe 5 faktörlü bakılmasına karar verilmiştir. Maddelerin toplam varyans özdeğer ilişkisi tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Toplam Varyans Özdeğer İlişkisi

Component	Total variance explained								
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	Variance %	Cumulative %	Total	Variance %	Cumulative %	Total	Variance %	Cumulative %
1	9,733	30,417	30,417	9,733	30,417	30,417	6,639	20,746	20,746
2	2,829	8,840	39,257	2,829	8,840	39,257	3,440	10,750	31,496
3	1,632	5,099	44,356	1,632	5,099	44,356	2,536	7,924	39,419
4	1,413	4,416	48,772	1,413	4,416	48,772	2,397	7,490	46,910
5	1,289	4,027	52,798	1,289	4,027	52,798	1,884	5,888	52,798
6	1,229	3,841	56,639						
7	1,203	3,760	60,399						
8	1,050	3,280	63,679						
9	,967	3,021	66,700						
10	,913	2,853	69,553						
11	,832	2,601	72,154						
12	,819	2,558	74,712						
13	,753	2,354	77,066						

14	,684	2,138	79,204
15	,657	2,053	81,257
16	,594	1,857	83,114
17	,572	1,788	84,902
18	,557	1,742	86,644
19	,500	1,563	88,207
20	,456	1,425	89,632
21	,448	1,399	91,030
22	,388	1,213	92,243
23	,360	1,124	93,367
24	,336	1,051	94,418
25	,303	,948	95,366
26	,290	,907	96,273
27	,255	,798	97,071
28	,234	,731	97,802
29	,211	,659	98,461
30	,196	,612	99,073
31	,172	,538	99,611
32	,124	,389	100,000

Tablo 2’de görüldüğü gibi ölçeğe 5 faktörlü bakıldığında, faktörlerin varyansının %5’in üzerinde olduğu ve toplam varyansın %52,798 olduğu görülmektedir. Ölçek geliştirmede faktörlerin varyansının en az %5 olması gerektiğinden bu değerler uygun görülerek ölçeğin 5 faktörlü olmasına karar verilmiştir.

Faktörün tanımladığı maddeyi ölçmesi için o faktörle olan ilişkisini gösteren faktör yük değerinin .45 ve üzerinde olması tercih edilir. Ancak az sayıdaki madde için yük değeri .30’a kadar düşürülebilir (Büyüköztürk, 2005 Akt: Öksüz, Şerife ve Sanem,2009). Maddelerin buldukları faktörlerdeki yük değerleri ile diğer faktör yük değerleri arasındaki farkın en az .10 olmalıdır. Çünkü çok faktörlü bir yapıda birden fazla yüksek yük değeri veren madde binişik madde olarak tanımlanır ve ölçekten çıkarılması gerekir (Büyüköztürk, 2005 Akt: Öksüz, Şerife ve Sanem,2009). Bu nedenle madde yük değeri .45 altında olan 2.,7.,9.,11.,22.,26.,28.,30 ve 32 maddeler ölçekten çıkartılmıştır. 9 madde ölçekten çıkartıldıktan sonra tekrar faktör analizi yapılmış ve faktörlerin varyansının %6’in üzerinde olduğu ve toplam varyansın %59,777 olduğu görülmüştür. Maddelerin asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizi sonucundaki faktör yük değerleri tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Maddelerin Asal Eksenlere Göre Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonucundaki Faktör Yük Değerleri

	Rotated component matrix <sup>a</sup>				
	1	2	3	4	5
SMEAN(VAR00023)	,795				
SMEAN(VAR00029)	,787				
SMEAN(VAR00031)	,768				
SMEAN(VAR00027)	,739				
SMEAN(VAR00019)	,736				
SMEAN(VAR00015)	,733				
SMEAN(VAR00016)	,715				
SMEAN(VAR00021)	,709				
SMEAN(VAR00004)	,679				

SMEAN(VAR00013)	,666			
SMEAN(VAR00017)	,660			
SMEAN(VAR00008)	,701			
SMEAN(VAR00003)	,700			
SMEAN(VAR00005)	,605			
SMEAN(VAR00025)	,601			
SMEAN(VAR00020)	,515			
SMEAN(VAR00006)	,506			
SMEAN(VAR00012)	,775			
SMEAN(VAR00014)	,710			
SMEAN(VAR00018)	,683			
SMEAN(VAR00024)	,649			
SMEAN(VAR00010)	,755			
SMEAN(VAR00001)	,597			


Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.<sup>a</sup>



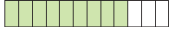

Tablo 3 incelendiğinde 1. faktörün altında 4.,13.,15.,16.,17.,19.,21.,23.,27.,29.,31. maddelerin toplandığı görülmektedir. Bu maddelerin faktör yük değerleri .660 ile .795 arasında değişmektedir. 2. faktörün altında 3.,5.,6.,8.,20.,25. maddelerin toplandığı görülmektedir. Bu maddelerin faktör yük değerleri ise .506 ile .701 arasında değişmektedir. 3. faktör altında 12. ve 14. maddelerin toplandığı görülmektedir. Bu maddelerin faktör yük değerleri ise .710 ve .775 dir. 4. faktör altında 18. ve 24. maddeler toplanmıştır. Bu maddelerin faktör yük değerleri ise .683 ve .649'dur. 5. faktör altında 1. ve 10. maddeler bulunmaktadır. Bu maddelerin faktör yük değerleri ise .597 ve .755 dir.

Faktör analizi sonuçları incelendiğinde ölçekteki 23 maddenin rotasyon sonrası faktör yük değerleri .506 ile .795 arasında değişmektedir. Faktörlerin toplam varyansının ise %59,777 olduğu görülmektedir. Taslak ölçekteki ve ölçeğin son halindeki maddeler Tablo 4'te gösterilmiştir. Tablo 4'te görüldüğü gibi ölçeğin son hali 23 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 12'si olumlu 11'i olumsuzdur.

**Tablo 4.**Taslak Ölçek Ve Ölçeğin Son Halindeki Maddeler

İfadeler	Örnek sorular	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun
1. Verilen kesirleri sıralayabilirim.	$\frac{3}{5}, \frac{1}{2}, \frac{1}{3}$ kesirlerini sıralayınız.			
2. Paydaları farklı olan kesirlerin paydalarını eşitleyebilirim.*	$\frac{4}{5}$ ve $\frac{2}{3}$ kesirlerinin paydalarını eşitleyiniz.			
3. Kesirlerle ilgili toplama ve çıkarma işlemi yapabilirim.	$\frac{5}{6} + \frac{3}{4} = ?$			
4. Verilen kesirleri birbiriyle çarpamam.	$\frac{3}{7} \times \frac{5}{7} = ?$			
5. Kesirlerle ilgili bölme işlemi yapabilirim.	$\frac{7}{9} : \frac{2}{3} = ?$			

6. Bileşik kesirleri tamsayılı kesre çevirebilirim.  $2\frac{5}{8}$  kesrini bileşik kesir şeklinde yazınız.
7. Verilen kesrin bütünden ne kadar eksik olduğunu hesaplayabilirim.\*  $\frac{3}{7}$  kesri bütünden ne kadar eksiktir?
8. Kesirlerin yaklaşık tamsayı değerlerini tahmin edebilirim.  $\frac{19}{5}$  kesrinin yaklaşık tamsayı değeri nedir?
9. Verilen kesre denk kesirler yazmakta zorlanırım.\*  $\frac{3}{4}$  kesrine denk iki kesir yazınız.
10. Verilen kesri hesap makinesi kullanarak ondalık sayı şeklinde yazabilirim.  $\frac{4}{9}$  kesrini hesap makinesi kullanarak ondalık sayı olarak yazınız.
11. Verilen kesirlerle ilgili problem kurabilirim.\*  $\frac{1}{3}$  ve  $\frac{1}{2}$  kesirlerini kullanarak bir problem kurunuz.
12. Okunuşu verilen kesri yazabilirim. Üç tam bir bölü beş = —
13. Verilen kesrin okunuşunu yazmakta zorlanırım.  $4\frac{3}{8} = \dots\dots\dots$
14. Sınıftaki kız öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısına oranını kesirle ifade edebilirim. 12 kız öğrenci, 15 erkek öğrenci = —
15. Kesirlerle ilgili toplama ve çıkarma işlemi yapmakta zorlanırım.  $\frac{5}{3} + \frac{1}{12} = ?$
16. Tam sayılı kesirleri bileşik kesre çevirmekte zorlanırım.  $3\frac{2}{7} = \dots\dots\dots$
17. Verilen düzgün bir şeklin istenilen kesir kadarını göstermekte zorlanırım.  Verilen şeklin  $\frac{5}{6}$  sını gösteriniz.
18. Verilen kesri görsellerle ifade edebilirim.  $\frac{2}{5}$  kesrini bir görsel şekille gösteriniz.
19. Kesirlerle ilgili bölme işlemi yapmakta zorlanırım.  $\frac{6}{5} : \frac{3}{10} = ?$
20. Verilen kesre denk kesirler yazabilirim.  $\frac{2}{9}$  kesrine denk iki tane kesir yazınız.

21. Kesirlerle ilgili problem çözmekte zorlanırım. Bir kasadaki 36 kg elmanın önce  $\frac{2}{3}$  daha sonra  $\frac{1}{4}$  satılıyor geriye kaç kg elma kalmıştır?
22. Kesirlerle ilgili dört işlem yapmak için modellerden yararlanırım.\*  $\frac{3}{4} - \frac{1}{2}$  kesrini model kullanarak yapınız?
23. İki kesirden hangisinin daha büyük olduğunu bulamam.  $\frac{3}{5}$  ve  $\frac{1}{8}$  kesrinden hangisi daha büyüktür?
24. Verilen kesri yüzde olarak yazabilirim.  $\frac{7}{25}$  kesrini yüzde olarak ifade ediniz?
25. Belirli kesir kadarı verilen sayının tamamını bulabilirim.  $\frac{5}{8}$  i 15 olan sayının tamamı kaçtır?
26. Verilen düzgün bir şeklin istenilen kesir kadarını çizebilirim.\*  Verilen şeklin  $\frac{3}{7}$  sini gösteriniz.
27. Verilen kesri görsel şekilde ifade etmekte zorlanırım.  $\frac{3}{13}$  kesrini görsel bir model kullanarak gösteriniz?
28. Tamamı verilen sayının istenilen kesir kadarını bulabilirim.\* 42 sayısının  $\frac{4}{7}$  si kaçtır?
29. Verilen bir kesri sayı doğrusunda göstermekte zorlanırım.  Kesrini sayı doğrusunda gösteriniz.
30. Görsel modeli verilen şekli kesir şeklinde ifade edebilirim.\*  Boyalı kısmı kesirle ifade ediniz?
31. Okunuşu verilen bir kesri yazmakta zorlanırım. İki tam üç bölü onbir kesrini yazınız — ?
32. Verilen bir kesri sayı doğrusunda gösterebilirim.\*  Kesirini sayı doğrusunda gösteriniz?

\* Ölçekten çıkarılan maddeler

Tablo 4 incelendiğinde;

- \* 2) Paydaları farklı olan kesirlerin paydalarını eşitleyebilirim,
- \* 7) Verilen kesrin bütünden ne kadar eksik olduğunu hesaplayabilirim,
- \* 9) Verilen kesre denk kesirler yazmakta zorlanırım,
- \* 11) Verilen kesirlerle ilgili problem kurabilirim,

- \*22) Kesirlerle ilgili dört işlem yapmak için modellerden yararlanırım,
  - \*26) Verilen düzgün bir şeklin istenilen kesir kadarını çizebilirim,
  - \*28) Tamamı verilen sayının istenilen kesir kadarını bulabilirim,
  - \*30) Görsel modeli verilen şekli kesir şeklinde ifade edebilirim,
  - \*32) Verilen bir kesri sayı doğrusunda gösterebilirim,
- maddelerinin ölçekten çıkarıldığı görülmektedir.

Güvenirlilik en basit anlamıyla ölçme sonuçlarının kararlılık derecesi veya ölçme sonuçlarının hatalardan arınık olma derecesi olarak tanımlanabilir (Seçer, 2015). Çalışmanın güvenirlilik katsayısı Cronbach alfa .908 olduğu görülmektedir. Seçer (2015) Cronbach alfa değerinin .70 üzeri değere sahip güvenirlilik katsayılarının yeterli kabul edilebileceğini belirtmektedir. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.**Spearman-Brown Coefficient Ve Guttman Split-Half Coefficient Güvenirlilik Katsayısı

	r
Spearman-Brown Coefficient	,885
GuttmanSplit-HalfCoefficient	,870

Tablo 5 incelendiğinde spearman-Brown coefficient değerinin .885 ve guttman split half coefficient değerinin ise .870 olduğu görülmektedir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, 6. sınıf kesirler konusuna ilişkin öz değerlendirme ölçeği oluşturulmaya çalışılmıştır. Ölçek 170 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek taslak olarak 32 maddeden oluşturulmuş olup, analizler sonucunda 9 maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin son hali 12'si olumlu, 11'i olumsuz olmak üzere toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki bir maddenin bir faktördeki yükü .45'in üstünde ise madde o faktörde sayılmıştır. Ölçeğin son haline, faktör analizi uygulandığında KMO değeri .854 ve bartlett testi anlamlılık değeri ise .000'dir. Maddelerin faktör yük değerleri .506 ile .795 arasında değişmektedir. Faktörlerin açıkladığı toplam varyans %59,777'dir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı ise .908 olarak bulunmuştur.

Birgin ve Gürbüz (2008) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının çoğunun alternatif değerlendirme yöntemleriyle ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu saptanmıştır. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmede geleneksel ölçme araçlarını kullandıkları ve ölçme araçlarının hazırlanması ve kullanılması konusunda eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Karakuş (2010) yaptığı çalışmada öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda olumlu görüşler belirtmişlerdir. Ancak bu yöntemleri kullanmayı tercih etmedikleri, daha çok yazılı sınav ve testleri kullandıkları belirlenmiştir. Özdemir (2010) yaptığı çalışmada öğretmenlerin kendilerini, gözlem, performans görevi/ödevi, öz değerlendirme ve sunum değerlendirme yöntemlerinde daha yeterli gördükleri, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, rubrik ve tutum ölçekleri konusunda ise kendilerini daha az yeterli gördüklerini belirlemişlerdir. Kuran ve Kanatlı (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmada, zaman, kaynak eksikliği, sınıfların kalabalık olması, öğrenciler ile velilerin ilgi göstermemesi ve öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkında yeterli bilgilerinin olmaması gibi sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Sütçü ve Bulut (2015) tarafından yapılan araştırmada matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusundaki yeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğu ve bu yöntemleri bazen kullanmayı tercih ettiklerini tespit edilmiştir. Alan yazındaki araştırmaların birçoğu öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını yeterince kullanmadıklarını gösteriyor.

Eğitimde konunun nasıl anlatıldığıнын önemli olduğu kadar öğrencilerin bir konu hakkında neyi ne kadar öğrendiğinin bilinmesi de önemlidir. Eğer bir öğrencinin bir konu hakkındaki eksikleri bilinirse öğretmen tarafından bu eksikleri giderilebilecek çalışmalarda yapılabilir. Öğrencinin neyi öğrenmediğinin bilincinde olması da öğrencinin kendi eksikliklerini giderebilmesi açısından önemlidir. Bunun bilinmesini sağlayacak en önemli araçlardan biriside öz değerlendirme ölçekleridir. Kösterelioğlu ve Çelen (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları yaptıkları uygulamanın ardından öz değerlendirme yöntemini kullanmanın kendilerinin eksiklerini, hatalarını ve doğrularını görme fırsatını sağladığını düşünmektedirler. Yine bu bakış açısı ile öğrencilerin kendilerini tanımalarında katkı sağladığını ve ileride yapacakları çalışmalar için bireysel gelişimlerini desteklediğini düşünmektedirler.

Alternatif ölçme ve değerlendirmede önemli bir yere sahip olan öz değerlendirme yöntemiyle ilgili ölçeklerin alan yazında yeterli yere sahip olmadığı görülmektedir. Bu çalışmada kesirler konusuna yönelik ölçek çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara göre ölçeğin kullanıma hazır olduğu görülmektedir. Farklı öğrenci grupları üzerinde de geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasında yarar görülmektedir. Ayrıca matematik eğitiminin diğer konularıyla ilgili öz değerlendirme ölçekleri geliştirilerek alandaki eksiklikler giderilebilir.

#### Kaynakça

- Adanalı, K. ve Doğanay, A. (2010). Beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminin alternatif ölçme değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1).
- Arslan, A. ve Şahiner, S. (2010). Sosyal bilgiler öğretim programında (4.-5. Sınıflar) önerilen tutum ve öz değerlendirme ölçme araçlarının geçerliği ve güvenilirliği üzerine bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14).
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Baki, A. ve Birgin, O. (2002). Matematik eğitiminde alternatif bir değerlendirme olarak bireysel gelişim dosyası uygulaması. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*, II, 913-920.
- Baştürk, S. ve Dönmez, G. (2011). Matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşeni bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 17-37.
- Birgin, O. (2008). Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-24.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 163-179.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Duran, M., Mıhladı, G. ve Balliel, B. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlik düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 26-37.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33).

Güneş, T., Dilek, N. Ş., Hoplan, M., Çelikoğlu, M. ve Demir, E. S. (2010). Öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusundaki görüşleri ve yaptıkları uygulamalar. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 11-13).

Karahan, U. (2007). *Alternatif ölçme ve değerlendirme metotlarından grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram Haritalarının biyoloji öğretiminde uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2).

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kösterelioğlu, İ. ve Çelen, Ü. (2016). Öz değerlendirme yönteminin etkililiğinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2).

Kuran, K. ve Kanatlı, F. (2009). Alternatif Ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209-234.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. TTKB. Ankara: MEB Basımevi

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. TTKB. Ankara: MEB Basımevi

Öksüz, C., Şerife, A. ve Sanem, U. (2009). İlköğretim matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algı ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 270-287.

Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4).

Sütçü, N. ve Bulut, İ. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerine ilişkin yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *e-International Journal of Educational Research*, 6(3).

Seçer, İ. (2015). *Spss Ve Lisrel İle Pratik Veri Analizi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sırkıntı, A. (2007). *İlköğretimde öğretmenlerin matematik dersinde alternatif değerlendirme tekniği olan 'ürün seçki dosyası (portfolyo) hakkında görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).

Turan, N. (2010). *Alternatif değerlendirme tekniklerinden kavram haritası ve dallanmış ağaç ile klasik değerlendirme tekniklerinin öğrenci başarıları açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uysal, K. (2008). *Öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecine katılması: ekran değerlendirme ve öz değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yavuz, O. C. (2014). *Web tabanlı ekran ve öz değerlendirme sistemi ile zenginleştirilmiş ekran öğretiminin 7.sınıf rasyonel sayılar konusunda öğrencilerin başarı ve tutumlarının üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yıldız, İ. Ve Uyanık, N. (2004). Matematik eğitiminde ölçme-değerlendirme üzerine. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 97.



### **Extended Summary**

The problems of the changing world also differ. There is more need than ever for technologically dominant individuals who are questioning to solve different problems, have problem-solving abilities, think multidimensional, look at problems from a different point of view. Of course, what every society wants is to be able to raise these individuals. Societies that can do this are countries that have been able to adapt their education programs to this change.

Student achievement is usually done by classical methods such as written and oral. Because of this, students can not be judged multi-faceted and different intelligence areas of students can not be revealed. Therefore, alternative measurement tools are needed in education.

Given the studies on alternative assessment and evaluation, the opinions of teachers on alternative assessment methods have been examined. The scale development study related to the self-assessment method, which is one of the alternative measurement methods, was not found. The purpose of this study is to help teachers to make more qualified assessments and to determine how much of the learning outcomes are indicated by students in the curriculum.

### **Method:**

In this study, a screening model was used to determine the current situation. This study has been applied to 170 sixth grade students in public schools in the first semester of 2016-2017 academic year. Participants of the study were selected using non-random sampling methods using the appropriate sampling method.

While the measurement tool was being developed, the achievements regarding the 5th and 6th grade fractions in the curriculum were determined. After the achievements were determined, article writing was started and a draft scale consisting of 32 items was created. Sample questions were then set for each item created. These sample questions are the explanations of the scale items to the students. A rating of 3 was chosen in order to determine the response to be given to the items in the self-assessment scale of the study. Unsuitable for students who are on the scale of students, undecided is required to mark one of the appropriate categories. The SPSS 21 program was used to reveal the factor structure of the data on a scale of 32 items.

### **Results:**

The scale was applied to 170 students. The scale was formed from 32 items as a draft, and it was decided to remove 9 items as a result of the analyzes. The final version of the scale consists of 23 items, 12 of which are positive and 11 of which are negative. If a load in a factor of a measure is above .45, the item is counted in that factor. When factor analysis is applied to the final scale, the BMD value is .854 and the bartlett test significance value is .000. The factor load values of the items range from .506 to .795. The total variance explained by the factors is 59,777%. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was found to be .908.

### **Discussion and Conclusion:**

It is also important that students know how much and how much they learn about a topic as well as how it is important how it is taught in education. If a student is aware of a lack of a subject, it can be done by the teacher in the course of his / her studies to eliminate these deficiencies. It is important for the student to be aware of what he / she does not learn so that the student can overcome his / her deficiencies. One of the most important tools to ensure that this is known is self-assessment scales. Many of the field studies show that teachers do not use alternative measurement tools adequately.

The scales related to the self-evaluation method, which has an important place in alternative assessment and evaluation, seem to have not enough places in the field. In this study, a scale study was conducted to discuss fractions. According to the findings obtained from the

validity and reliability studies of your scale, it seems that you are ready to use your scale. Validity and reliability studies on different groups of students are also useful. In addition, self-assessment scales related to other subjects of mathematics education can be developed to overcome deficiencies in the field.