T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Spor Eğitimi Anabilim Dalı
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

OKUL TAKIMLARINDA YER ALAN ÖĞRENCİLERİN MÜSABAKA ÖNCESİ, SIRASI VESONRASINDAKİ DUYGU DURUMLARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN METAFORİK YANSIMALARI

Melek GÜLER
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul - 2017

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Spor Eğitimi Anabilim Dalı
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

OKUL TAKIMLARINDA YER ALAN ÖĞRENCİLERİN MÜSABAKA ÖNCESİ, SIRASI VE SONRASINDAKİ DUYGU DURUMLARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN METAFORİK YANSIMALARI

Melek GÜLER
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Mehmet İNAN

İstanbul - 2017

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü' ne aittir.
© 2017

ONAY

Melek GÜLER tarafından hazırlanan 'Okul takımlarında yer alan öğrencilerin müsabaka öncesi, sırası ve sonrasındaki duygu durumları ile ilgili görüşlerinin metaforik yansımaları' konulu bu çalışma, (01.12.)2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

		İmza
TEZ DANIŞMANI	**Doç. Dr. Mehmet İNAN**	.....
JÜRİ ÜYESİ	**Prof. Dr. Sefer ADA**	.....
JÜRİ ÜYESİ	**Doç. Dr. Fatih DERVENT**	.....

ÖZGEÇMİŞ

2002 Cerrah İlköğretim Okulu'ndan mezun olma

2006 İnegöl Yabancı Dil Bölümü Ağırlıklı Lisesi'nden mezun olma

2010 Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun olma

2011 Bursa Cerrah İlköğretim Okulu'nda Beden Eğitimi Öğretmenliği

2011 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Spor Eğitimi Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş

2011 Hakkâri Yüksekova İsmet Alkan Anadolu Lisesi'nde Beden Eğitimi Öğretmenliği

2012 Düzce Necmi Hoşver İlköğretim Okulu'nda Beden Eğitimi Öğretmenliği

2013 Mardin Yeşilli Yatılı Bölge Ortaokulu'nda Beden Eğitimi Öğretmenliği

2016 İstanbul Büyükçekmece Memurdan Armağan Ortaokulu'nda Beden Eğitimi Öğretmenliği

2017 İstanbul Ruhi Sarıalp Spor Lisesi'nde Beden Eğitimi Öğretmenliği(Halen)

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: İstanbul Büyükçekmece Ruhi Sarıalp Spor Lisesi

E-posta: melekkrsn_88@hotmail.com

Telefon: 0506 306 75 04

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, okul takımlarında yer alan öğrencilerin müsabaka öncesi, sırası ve sonrasındaki duygu durumları ile ilgili görüşlerinin metaforik yansımalarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Ülkemizde spor alanında duygu durumları üzerine yapılmış araştırmalar bulunsa da müsabaka sürecindeki duygu durumları ve bunları ortaya çıkarmada metaforları araç olarak kullanmak yaygın bir durum değildir. Okul takımlarında yer alan öğrencilerin müsabaka öncesi, sırası ve sonrasındaki duygu durumları ile ilgili görüşlerinin metaforik yansımalarını ortaya çıkarmaya çalışan bu araştırmada çeşitli öneriler sunulması da hedeflenmiştir.

Araştırmanın her aşamasında desteğini esirgemeyen tez danışmanı öğretmenim sayın Doç. Dr. Mehmet İNAN' a özellikle teşekkür ediyorum. Verilerin analizinde görüşlerini bildiren sayın Dr. Fatih DERVENT' e, Dr. Bülent ÖZDEN' e, Prof. Dr. Hülya Aşçı' ya ve Prof. Dr. Turgay BİÇER' e çok teşekkür ediyorum. Bu süreçte bana destek ve yardımcı olan meslektaş ve arkadaşlarım Samet AYLUÇ' a, Yıldız KOÇER' e, Suna DURAK' a, Verda AKYÜZ ve Oktay AKYÜZ' e teşekkür ediyorum.

Ayrıca bu süreçte her zaman yanımda olan, bu günlere gelmemde büyük emeği olan annem, babam ve abime; ablam Özlem HOPYAR' a sonsuz teşekkür ediyorum.

Son olarak ona ayıracağım vakitlerin bir kısmını tezime ayırmama izin veren 2 yaşındaki biricik oğlum Barış GÜLER' e ve manevi desteğini ve sevgisini her zaman yanımda hissettiğim diğer yarım Sefa GÜLER' e sevgi dolu teşekkür ediyorum.

ÖZET

Bu araştırmada, okul takımlarında yer alan öğrencilerin müsabaka öncesi, sırası ve sonrasındaki duygu durumları ile ilgili görüşlerinin metaforik yansımalarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Betimsel tarama modeline uygun olarak düzenlenen hem nitel hem nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma bir çalışma olan bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul takımlarında yer alan öğrencilerin müsabaka süresi boyunca ürettikleri metaforlar nelerdir?

2. Okul takımlarında yer alan öğrencilerin ürettikleri metaforlar hangi duygu durumları içerisinde yer alır?

3. Okul takımındaki öğrencilerin müsabaka öncesinde duygu durumlarını yansıtan metaforlar nelerdir?

4. Okul takımlarında yer alan öğrencilerin müsabaka sırasındaki duygu durumlarını yansıtan metaforlar nelerdir?

5. Okul takımlarında yer alan öğrencilerin müsabaka sonrasındaki duygu durumlarını yansıtan metaforlar nelerdir?

Araştırmanın örnekleminin bir kısmını, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Mardin ili Yeşilli ilçesinde bulunan iki ortaokul, bir lisede okul spor takımlarında yer alan 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Diğer kısmını da, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde yer alan 9 ortaokulda, okul spor takımlarında yer alan 158 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada 20 öğrencinin anket kâğıtları geçersiz olduğundan, araştırmada 168 öğrencinin anketi ele alınmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçekler, Hanin ve Stambulova (2002)'nın çalışmasında uygulamış olduğu açık uçlu metafor cümlesi örneği (Müsabaka öncesi kendimi……benzetirim çünkü……) ve demografik özelliklerin de yer aldığı 2 bölümden oluşan yarı yapılandırılmış anket formundan oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri 2014 Mayıs ve 2017 Nisan ayında araştırmacı tarafından görüşme tekniği ile öğrencilerden toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenerek elde edilen

bulgular tablolara dönüştürülüp yorumlanmıştır. Bu süreç 4 aşamada gerçekleştirilmiştir: 1.Kodlama ve ayıklama, 2.Kategori geliştirme, 3.Geçerlik ve güvenirlik, 4.Nitel analiz ve nitel veri analizi için Spss paket programına aktarma aşamasıdır. Sonrasında nicel veriler Spss paket programına aktarılarak frekans ve yüzde değerleri alınmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler şunlardır:

1. Araştırmanın birinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, okul takımında yer alan öğrencilerin duygu durumlarını yansıtan 90 adet metafor vardır. Bu metaforlardan sırasıyla: 'Ünlü' (132), 'Futbolcu' (55), 'Aslan' ve 'Kötü' (22), 'Araç' (19), 'Üzgün' (16), 'Hiçbir şey' ve 'İyi' (11), 'Kaplan' ve 'Kedi' (10), olmak üzere öğrenciler tarafından en çok dile getirilen metaforlardır.

2. Araştırmanın ikinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, ortaya çıkan metaforlar 5 farklı duygu kategorisinde yer almaktadır. Gurur ve hayranlık kategorisinde: 231, Cesaret, hırs ve arzu kategorisinde: 94, Şaşkınlık, küçümseme ve utanç kategorisinde: 64, Umutsuzluk kategorisinde: 58 ve Kaygı, korku ve öfke kategorisinde: 29 metafor bulunmaktadır.

3. Araştırmanın üçüncü amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, müsabaka öncesi ortaya çıkan metaforlar sırasıyla; 1.Gurur ve hayranlık, 2.Cesaret, hırs ve arzu, 3.Umutsuzluk, 4.Kaygı, korku ve öfke, 5.Şaşkınlık, küçümseme ve utanç kategorisinde yer alır.

4. Araştırmanın dördüncü amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, müsabaka sırasında ortaya çıkan metaforlar sırasıyla; 1.Gurur ve hayranlık, 2.Cesaret, hırs ve arzu, 3.Şaşkınlık, küçümseme ve utanç, 4. Umutsuzluk ve 5.Kaygı, korku ve öfke kategorisinde yer alır.

5. Araştırmanın beşinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, müsabaka sonrasında ortaya çıkan metaforalar sırasıyla; 1.Gurur ve hayranlık, 2.Şaşkınlık, küçümseme ve utanç, 3.Umutsuzluk, 4.Cesaret, hırs ve arzu ve 5.Kaygı, korku ve öfke kategorisinde yer alır.

Anahtar kelimeler: Müsabaka, Duygu, Metafor.

ABSTRACT

İn this Research, it is aimed to reveal the metaphorical reflections of the opinions of the Students in the school teams about the emotional situations before, during and after the competition. İn this study, which is a mixed study using both qualitative and quantitative data organized in accordance with the descriptive screening model, the following questions were sought:

1. What are the metaphors that students in school teams produce during the competition?

2. What emotions do the metaphors produced by the students in the school teams take place?

3. What are the metaphors that reflect the emotional state of students in the school teams before the competition?

4. What are the metaphors that reflect the emotional state of students in the school teams during the competition?

5. What are the Metaphors that reflecting the emotional state of Students in the school teams after the competition?

A part of sample of the research is divided into two junior high schools in Yeşilli of Mardin province in 2015-2016 academic year, 30 students in one high school sport teams. The other part in 9 secondery schools in the province of Büyükçekmece in İstanbul in 2016-2017 academic year, and 158 students in school sports teams. Since the questionnaires of 20 students were invalid in the survey, a survey of 168 students was taken up in the survey.

The scales used in the research were formed from a semi-structured questionnaire consisting of two parts, including an open-ended metaphors sample (I like myself…. before competition because……) and demographics that Hanin and Stambulova (2002) applied. The data of the study were collected from the students by the researcher by the interview technique in May 2014 and April 2017.

The data obtained in the Research were analyzed with descriptive analysis method and the findings were transformed and interpreted. This process was carried out in 4 stages:

1.Coding and sorting, 2. Category development, 3. Generation and reliability, 4. The state of transferring to Spss package program for qualitative and analysis and qualitative data analysis. Then quantitative data transferred to Spss packet program and frequency and percentage values were taken.

The data obtained in the Research are:

1. According to the analysis of the first objective of the research, there are 90 metaphors reflecting the emotional state of the students in the school team. These metaphors are respectively: 'Famous' (132), 'Footballer' (55), 'Lion' and 'Bad' (22), 'Vehicle' (19), 'Sad' (16), 'Nothing' and 'Good' (11), 'Tiger' and 'Cat' (10) are the most frequently mentioned metaphors by students.
2. According to the analysis of the second objective of the research, the emerging metaphors are in five different emotion categories. İn the categories of Pride and Admiration: 231, in the category of Courage, Ambition and Desire: 94, in the categories of Confusion, Contempt and Shame: 64, in the category of Despair: 58 and the category of Anxiety, Fear and Anger: 29 metaphors are found.
3. According to the results of the analysis of the third objective of the research, the metaphors emerging before the competition are respectively; 1. Pride and admiration, 2. Courage, ambition and desire, 3. Despair, 4. Respect, fear and Anger, 5. Exuberance, contempt and embarrassment categories.
4. According to the results of the analysis of the fourth objective of the study, the metaphors emerged during the competition were respectively; 1. Pride and admiration, 2. Courage, ambition and desire, 3. Exuberance, contempt and shame, 4. Despair and 5.Wisdom, fear and Anger categories.
5. According to the analysis of the fifth objective of the study, the metaphors that emerged after the competition were respectively; 1. Pride and admiration, 2. Exuberance, contempt and shame, 3. Despair, 4. Courage, ambition and desire, and 5. Contemplation, fear and anger categories.

Keywords: Competition, Emotion, Metaphor.

İÇİNDEKİLER

ONAY ..... **i**
ÖZGEÇMİŞ ..... **ii**
ÖNSÖZ ..... **iii**
ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
İÇİNDEKİLER ..... **viii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **x**
KISALTMALAR ..... **xi**
BÖLÜM I: GİRİŞ **1**
1.1. Problem 2
1.2. Alt Problem 3
1.3. Araştırmanın Amacı 4
1.4. Araştırmanın Önemi 4
1.5. Varsayımlar 4
1.6. Sınırlılıklar 5
1.7. Tanımlar 5
BÖLÜM II: ALANYAZIN **6**
2.1. Eğitim Sistemi 6
2.1.1. Örgün Eğitim Sistemi 6
2.1.1.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumları 6
2.1.1.2. İlköğretim Kurumları 7
2.1.1.3. Ortaöğretim Kurumları 8
2.1.1.4. Yükseköğretim Kurumları 9
2.1.2. Yaygın Eğitim Sistemi 10
2.1.3. Eğitim Sisteminde Spor 11
2.1.3.1. Ders İçi Sportif Müsabakalar 13
2.1.3.2. Ders Dışı Sportif Müsabakalar 13
2.1.4. Eğitim Sisteminde Öğrenci 15
2.1.4.1. Öğrencinin Büyüme, Gelişme ve Olgunlaşması 15
2.1.5. Duygusal Gelişim 18
2.1.5.1. Olumlu Duygular 20
2.1.5.2. Olumsuz Duygular 21
2.1.5.3. Sportif Müsabakalarda Duygu Durumları 22

2.2. Metafor Kavramı..... ……24
2.2.1. Metafor Türleri..... 26
2.2.2. Metafor Özellikleri..... 28
2.2.3. Sporda Metafor Kullanımı 29
2.2.4.İlgili Araştırmalar..... 34
BÖLÜM III: YÖNTEM 50
3.1. Araştırmanın Modeli.....50
3.2. Çalışma Grubu 50
3.3. Veri Toplama Araçları 51
3.4. Verilerin Toplanması 52
3.5. Verilerin Çözümlenmesi 52
BÖLÜM IV: BULGULAR.....56
4.1. Öğrencilerin Müsabaka Süreci Boyunca Ürettikleri Metaforlar.....56
4.2. Üretilen Metaforlar ve Ortaya Çıkan Duygu Kategorileri 57
4.2.1. Gurur ve Hayranlık Kategorisi Altında Toplanan Metaforlar..... 58
4.2.2. Cesaret, Hırs ve Arzu Kategorisi Altında Toplanan Metaforlar 61
4.2.3. Şaşkınlık, Küçümseme ve Utanç Kategorisi Altında Toplanan Metaforlar... 65
4.2.4. Umutsuzluk Kategorisi Altında Toplanan Metaforlar 67
4.2.5. Kaygı, Korku ve Öfke Kategorisi Altında Toplanan Metaforlar 70
BÖLÜM V: SONUÇ 73
5.1. Yargı 73
5.2. Tartışma 74
5.3. Öneriler 81
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler..... 81
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler..... 81
KAYNAKLAR 82
EKLER 95
Ek.1. Kişisel Bilgiler Formu 95
Ek.2. Uygulama Anket Formu 96
Ek.3. Milli Eğitim Müdürlükleri İzin Belgeleri 97

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Çalışma Gurubunun Okullara Göre Dağılımı 51
Tablo 4.1.1. Müsabaka süresi boyunca ortaya çıkan metaforlar 56
Tablo 4.2.1.Ortaya çıkan duygu kategorileri ve üretilen metaforlar 57
Tablo 4.2.1.1. Gurur ve Hayranlık kategorisinde toplanan metaforlar 58
Tablo 4.2.2.1. Cesaret, hırs ve arzu kategorisinde toplanan metaforlar 61
Tablo 4.2.3.1. Şaşkınlık, küçümseme ve utanç kategorisinde toplanan metaforlar . 65
Tablo 4.2.4.1. Umutsuzluk kategorisinde toplanan metaforlar 67
Tablo 4.2.5.1. Kaygı, korku ve öfke kategorisinde toplanan metaforlar 70

KISALTMALAR

s.	:	Sayfa
yy.	:	Yüzyıl
Çev.	:	Çeviri
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
YÖK	:	Yüksek Öğretim Kurumu
GSİM	:	Gençlik Spor İl Müdürlüğü
SEY	:	Spor Etkinlikleri Yönetmeliği
OSFY	:	Okul Sporları Faaliyetleri Yönetmeliği
BESDÖP	:	Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı

BÖLÜM I: GİRİŞ

İnsan var olduğu ilkel çağlardan bile öğrenmeye ve gelişmeye sürekli ihtiyaç duymuş ve bunun sonucunda günümüze uzanan varoluş hikâyesini devam ettirmiştir. Öğrenme ve gelişmenin sürekliliği sayesinde insan, her alanda daha iyiye gitme ve bulunduğu duruma ayak uydurma noktasında yaşam koşullarıyla baş edebilmiştir. Günümüzde ise insan mevcut durumdan daha iyi duruma gelme ve içinde bulunduğu duruma ayak uydurma noktasında eğitime ihtiyaç duymaktadır. Eğitim sürecinin temel amacı, bireylere kendi potansiyelleri doğrultusunda çevrelerine uyum yeteneği kazandıracak donanımlar kazanmasına yardımcı olup, bireyleri hayatta üretken kılmaktır (Polat, 2010, s.1). Eğitim süreci hayat boyu devam ederken öğretim süreci ise 'okul' denilen kurumlarda süreli olarak verilir. Okullar eğitim öğretim adına önceden belirlenmiş hedefleri olan sistemler bütünüdür. Okulların çalışanlarıyla beraber toplumun en temel ihtiyaçlarını karşıladığını savunan Döş (2011, s.2), insanları eğiten ve yetiştiren okulların sosyalleşme, birlikte yaşama ve insan onuruna uygun bir yaşam biçimi oluşturmayı hedeflediğini dile getirir. Eğitimin amacı öğrencilere sadece bilgi kazandırmak değil aynı anda öğrencileri sosyal, bilişsel, fiziksel ve duyuşsal olarak gelişmesini sağlamaktır. Eğitim içerisinde teorik bilgi dışında beceri ve uygulama gerektiren görsel sanatlar, beden eğitimi, müzik eğitimi ve teknoloji tasarım gibi disiplinleri de içerir. Eğitimin içerisinde bulunan spor; öğrencilerin gerek fiziksel gerek se sosyal gelişimleri için büyük bir öneme sahiptir. Spor insanın ilkel çağlarda hayatta kalma mücadelesi ile yaptığı hareketler olarak başlayıp zamanla kurallı ve amaca yönelik hareketler bütününe dönüşen bir kavram halini almıştır. Spora farklı bir açıdan bakan ve sporun toplumları peşinden sürükleyebildiğini dile getiren Özbek (2004, s.11)'in yanı sıra spor günümüzde eğlenme, yarış kazanma ya da sağlıklı yaşam anlamı taşır. Keten (2006, s.11) ise sporu daha sistemli ve ulusal bir yol olarak görür. Spor yapan insanlar sağlık açısından daha sağlıklı, fiziksel açıdan iyi görünümlü ve sosyal anlamda da daha mutlu insanlardır. Spor din, dil, ırk, mezhep, yaş ve cinsiyet ayırımı yapmadan insanları her zaman ve her yerde buluşturabilen evrensel bir araçtır. Aynı zamanda Günümüzde spor organizasyonları büyük bir öneme sahip olmakla birlikte her ülkenin sahiplenmek istenmek ve ülke statüsünü güçlendirmek için başvurduğu

yollardan da biridir. Turnuvalar, yabancı sahalı ligler, kulüpler (her dalda) ve okullar arası müsabakalar, İslam ülkeleri, Akdeniz oyunları, Balkan, Avrupa, Dünya ve Olimpiyat karşılaşmaları, her çeşit sportif kongreler, seminer, konferans ve paneller spor organizasyonlarına örnektir (Başaran, 2004, s.23). Sporun bu kadar çok organizasyonda var olması sporun ne denli kapsamlı bir olgu olduğunun göstergesidir. Eğitim öğretimde ise spor okul öncesi dönem de dâhil olmak üzere eğitimin her kademesinde yer alan bir disiplindir. Beden eğitimi dersinde öğrencilere sunulan spor eğitimi ile öğrenciler sporu tanırlar ve spor dalı edinerek sporu hayatlarına alırlar. Okullarda beden eğitimi derslerinde hem bireysel hem de takım sporlarına yönelik eğitimler verilirken, öğrenciler isteğe ve yeteneklerine göre bir spor dalı seçerler. Öğrencilerin daha önce çevrelerinde ve ekranlarda gördükleri spor müsabakalarının birer parçası olmak, çoğu öğrenci için heyecan verici bir durumdur. Müsabakayı 'şans, üstün performans ve dışsal faktörler kavramlarını bir arada barındıran ve kazananı olan belli bir iştir' olarak tanımlayan Shields ve Bredemeier (2011, s.27), müsabakanın birçok faktör içerdiğini ifade eder. Çelik (2010, s.37)'e göre birçok sporcu, antrenmanlara kıyasla yarışmalarda baskı ve stres nedeniyle performansını yeterince gösteremeyebilir. Sporcuların performansını arttırmaya yönelik birçok yöntem bulunmakla birlikte sporda metafor kullanımı, çeşitli ders ve disiplinlerde sık karşılaşılan stratejik bir yöntemdir (Pate ve Johnson, 2013, s. 83). Grekçe metaphoradan gelen 'metafor' kelimesi meta: öte ve phreini: taşımak anlamına gelir. Metafor 'ın özü herhangi, başka bir şeye göre anlamak ve tecrübe etmektir (Lakoff ve Johnson, 2010). Okul takımında yer alan öğrencilerin müsabakalarda yaşadığı duygu durumları, müsabaka sürecini yönetmede, öğrencilerin yaşadığı duygu durumlarını nasıl ifade ettiklerini bilmeleri de öğrencilerin performanslarının farkındalığını sağlamada etkili bir yol olacaktır.

1.1. Problem

Okullarda belirli bir müfredat doğrultusunda beden eğitimi dersinde sınıflar arası müsabakalar, okul dışında ise okul sporlarının hazırlamış olduğu okullar arası spor müsabakaları her yıl düzenli olarak yapılır. Okullar bazındaki müsabakaların kuralları okul sporları federasyonu tarafından öğrencilerin yaş kategorilerine göre düzenlenir. Mahalli yarışmalarda dereceye giren okullar, bakanlıkça tanınan kontenjanlara göre

sonucu Türkiye birinciliğine varan yurt içi yarışmalarda ilini ve okulunu temsil eder. Uluslararası okul sporları federasyonunun; o yıl organize ettiği spor dallarında ülkemizi temsil etmeye hak kazanırlar (OSFY, 2013). Müsabaka esnasında; kızma, bağırma, öfkelenme, üzülme, heyecanlanma, sevinme ve utanma gibi duygular sporcular tarafından yaşanır. Duygularını kontrol edebilen sporcular maç esnasında kendini toparlama ve maça yoğunlaşma noktasında daha kolay adapte olabilirler. Öğrenciler gibi çalıştırıcı ve beden eğitimi öğretmenleri de öğrencilerin yaşadığı duygu durumlarına yönelik nasıl davranmaları ve hangi kelimeleri kullanmaları konusunda yeterli olmayabilirler bu durum da müsabaka sürecini olumsuz etkiler. Öğrencilerin duygularını kelimelerle dışa vurmaları hem kendileri hem de antrenörleri açısından daha anlaşılır ve istenilen bir durumdur. Müsabaka sırasında duygularını dışa vurmanın bir başka yolu da metaforlar başka bir ifade ile metaforlardır. Metafor gündelik hayatta dilde değil, düşünce ve eylemlerde de yaygındır çünkü insanın düşünme süreci büyük ölçüde metafordur. Lakoff ve Johnson (2010, s.186)'e göre metaforlar gelecekteki eylemlerimiz için birer kılavuz olabilirler. Okul takımlarında yer alan öğrencilerin müsabaka öncesinde, sırasında ve sonrasında yaşadıkları duygu durumları ile ilgili görüşlerinin metaforlarla nasıl ifade ederler?

1.2. Alt Problem

1) Okul takımlarında yer alan öğrencilerin müsabaka sürecinde (öncesi, sırası ve sonrası) ürettikleri metaforlar nelerdir?

2) Okul takımlarında yer alan öğrencilerin ürettikleri metaforlar hangi duygu durumlarını içerisinde yer alır?

3) Okul takımlarındaki öğrencilerin müsabaka öncesinde duygu durumlarını yansıtan metaforlar nelerdir?

4) Okul takımlarındaki öğrencilerin müsabaka sırasındaki duygu durumlarını yansıtan metaforlar nelerdir?

5) Okul takımlarındaki öğrencilerin müsabaka sonrasındaki duygu durumlarını yansıtan metaforlar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı okul takımlarında yer alan öğrencilerin müsabaka öncesi, sırası ve sonrasındaki duygu durumları ile ilgili görüşlerinin metaforlarla nasıl ifade ettiklerini anlamaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Sporun öğrenciler için yararı kadar öğrenciler için ne ifade ettiği bilmek de önem arz eden bir konulardandır. Spor yapan öğrencilerin duygularını rahatça dile getirebilmeleri istenilen bir durumdur. Ülkemizde spor alanında yapılan çalışmalarda duygu durumları üzerine yapılmış araştırmalar bulunsa da, spordaki duygu durumlarını araştırma noktasında metafor kullanımı yaygın bir araştırma yöntemi değildir. Okul takımlarında yer alan öğrencilerin yaşadığı duygu durumlarını nasıl dile getirdiklerini bilmek ve öğrencilere geri dönüşünü sağlamak, spor müsabaka sürecinin yönetilmesine olumlu katkı sağlayacaktır. Okul takımında yer alan öğrencilerin üzerinde yapılacak olan metafor çalışmaları bize sporcu öğrencilerin müsabaka öncesi, müsabaka sırası ve müsabaka sonrasında yaşadıkları duygu durumları ile ilgili görüşlerinin metaforik yansımalarını saptamak, ülkemizde bu alanda yapılacak olan çalışmalara ışık tutacaktır.

1.5. Varsayımlar

1) Seçilen örneklemin evreni temsil ettiğine,

2) Araştırma için kullanılan kaynaklar ve elde edilen verilerin yeterli olduğu ve gerçeği yansıttığı,

3) Araştırmada öğrencilere uygulanan ölçme aracının araştırmanın amaçları doğrultusunda güvenilir bilgiler özellikte olduğuna,

4) Öğrencilerin uygulanan ölçme aracına doğru ve objektif cevaplar verdikleri ve gerçek düşünce ve duygularını yansıttıklarına,

5) Araştırma için kullanılan ölçe aracının okul takımlarında yer alan öğrencilerin müsabaka öncesi, sırası ve sonrasındaki duygu durumları ile ilgili görüşlerinin metaforik yansımaları yansıttığı varsayımından hareket edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

1) Araştırma 2016-2017 Eğitim Öğretim yılı ile,

2) İstanbul Büyükçekmece; Mimarsinan Ortaokulu, Özel Kültür 2000 Koleji, Kamiloba Beyazlar Ortaokulu, 19 Mayıs Ortaokulu, Aşiret Dalcı Ortaokulu, Özel Uğur Koleji, Özel Mimarsinan Koleji, Gilman Durukan Ortaokulu, Âdem Çelik Ortaokulu ve Mardin Yeşilli; Mehmet Emin Demir Anadolu Lisesi, Atatürk Ortaokulu ve Yeşilli Yatılı Bölge Ortaokulu ile,

3) Eğitim öğretime devam eden 11-18 yaş gurubu 188 öğrenci ile,

4) Araştırmada ulaşılabilen literatür ile,

5) Araştırmada kullanılan ölçme aracı ile,

6) Araştırma konusu ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Müsabaka: Şans, üstün performans ya da dışsal faktörler ve performansı bir arada barındıran ve bir kazananı olan belirli bir iştir (Shields ve Bredemeier, 2011, s.27).

Duygu durumu: His, beden ifadesi ve duruşunu etkileyen durum (Kondradl ve Hendl, 2001, s.18).

Metafor: Bir şeyi, başka bir şeyin bakış açısı ile anlamak ve tecrübe etmektir (Lakoff ve Johnson, 2010, s.27).

BÖLÜM II: ALANYAZIN

2.1. Eğitim Sistemi

Eğitimle ilgilenen ve eğitimi hayatına almış her bireyin kendine ait eğitim kavramı bulunur. Eğitim kitaplarında ve eğitim ile ilgili yazılarda da farklı eğitim tanımlarını görmek mümkündür. Eğitimin çok yönlü, geniş, canlı, dinamik ve yaşam boyu devam eden bir süreç olması, herkesin kendine özgü tanımının olmasının nedenidir. Tezcan (2012, s.4, akt: Ertürk, 1972), eğitimi 'bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci' olarak tanımlar. Bu tanımdan yola çıkarak eğitimin birincil kaynağının birey olduğunu söylenebilir. Öte yandan eğitim kavramı öncelikle bireyi ele alsa da, toplumu bireylerin oluşturduğu düşünüldüğünde eğitim toplumdan ayrı düşünülemez. Bu sebeple eğitim hakkında birçok madde sıralansa da en önemlileri: eğitimin bir bilim yolu, sosyal bir olgu olarak canlı ve gelişen bir kavram ve hem bireysel hem de topluma mal olan bir kavram olduğu gerçeğidir. Eğitim dendiğinde akla gelen planlı ve plansız eğitimdir, eğitimin okullarda ya da okul dışında farklı kurumlarda verilmesi eğitimin örgün ve yaygın olmasıyla ilişkilidir. Türk eğitim sisteminde okullarda öğrencilere sunulan eğitim örgün eğitim kapsamında verilir.

2.1.1. Örgün Eğitim Sistemi

Örgün eğitim: belirli yaş guruplarında aynı seviyedeki bireylere, belirli amaçlar doğrultusunda hazırlanmış programlarla, okul adı verilen eğitim kurumlarında düzenli olarak yapılan eğitimdir (Şişman, 2015, s.93). Örgün eğitim kurumları; okul öncesi eğitim kurumları, ilköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul), ortaöğretim eğitim kurumları ve yükseköğretim eğitim kurumlarını kapsamaktadır. Örgün eğitimin ilk basamağı okul öncesi eğitim kurumlarıdır.

2.1.1.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Okul öncesi eğitim isteğe bağlı olarak ilkokul çağına gelmemiş yaş gurubundaki çocukları kapsar (Töremen, 2014, s.7). Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulu olarak kurulabildikleri gibi kız meslek liselerine bağlı uygulama sınıfları ile kreşler ve diğer öğretim kurumlarına bağlı anasınıfları da açılabilmektedir (Meb,

2012a). Okul öncesi eğitimin amacı: çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimini ve en iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilkokula hazırlanmasını, koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirilme ortamı yaratılmasını ve Türkçe nin doğru ve güzel kullanılmasını sağlamaktır (Ada, 2009, s.6). Bunların yanında çocukların okul öncesi eğitim ile sosyalleşebileceği, birlikte yaşamayı öğrenebileceği, bağımsızlığını kazanabileceği ve gelişiminin ne evrede olduğunun anlaşabileceğini de eklenebilir. Okul öncesi eğitim çocuğun ilköğretime geçişte yeni okula uyum sağlamasını kolaylaştıran ve okul başarısını arttıran faktörleri içerir. Okul öncesi kurumlarda 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı itibariyle 6 yaşına giren çocukların Milli Eğitim Şurasında alınan (11 Nisan 2012) kararla ilkokul ve ortaokul kurumlarına kayıt olmaları gerekmektedir.

2.1.1.2. İlkokul ve Ortaokul Kurumları

İlkokul ve ortaokul kesintisiz 8 yıllık bir sürede tamamlanırken, MEB'in 11 Nisan 2012 resmi gazetede yayımladığı düzenleme ile 4+4+4 eğitim sistemi 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarını ilkokul ve ortaokul olarak ikiye ayrılmıştır. İlkokul süresi 4 yıl olarak belirlenmiş ve ilkokulu başlama yaşı ise gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası değişen çocukları ve velisinin yazılı isteği bulunanlar da dâhil ilkokula başlamaları gerekmiştir. Değişen eğitim sistemi ile çocuklara verilen eğitim programı da kısmi olarak değişmiştir. Eğitim programı ilköğretimin amaçları doğrultusunda çocukların yaş seviyesine uygun hale getirilip öğrencilere sunulmuştur. Böylece kademeler arası yatay ve dikey geçişlere imkân tanınarak öğrencilere erken yaşta tercih hakkı getirilmiştir (Töremen, 2014, s.7). İlköğretim temel amacı; her öğrencinin iyi birer yurttaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıklar kazanmasını, milli ahlak anlayışına uygun yetişmesini, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir üst eğitim kademesine ve hayata hazırlanmasını sağlamaktır (Ada, 2009, s.7). Devlete ait ilkokullar pazarızdır ve kız erkek tüm öğrencilere eşit haklar sunar. Nüfusun az ve dağınık olduğu yerlerde ise köyler gruplaştırılarak merkezi köylerde ilköğretim bölge okulları ve buna bağlı pansiyonlar, bunun mümkün olmadığı yerlerde ise yatılı bölge okulları eğitim faaliyetlerini sürdürür. Ayrıca engel durumuna göre engelli öğrenciler için alanında uzman öğretmenlerin görevli olduğu ilköğretim okullarında, engelli öğrencilerin eğitim

öğretim faaliyetleri sağlanır.

İlkokul ve Ortaokul kurumları (Meb, 2012b):

1. Yatılı bölge ortaokulu okulları,
2. Pansiyonlu ortaokullar,
3. İşitme engelliler ilkokulları ve ortaokulları,
4. Görme engelliler ilkokulları ve ortaokulları,
5. Zihinsel engelliler ilkokulları ve ortaokulları,
6. Ortopedik engelliler ilkokulları ve ortaokulları,
7. Özel Türk, yabancı, azınlık uluslararası ilkokulları ve ortaokullarından oluşur.

Ortaokulu başarıyla öğrenciler bir üst basamak olan ortaöğretim kurumlarına geçiş yapar.

2.1.1.3. Ortaöğretim Kurumları

Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğretim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar (Şişman, 2015, s.98). Ortaöğretimin amacı: öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, öğrencileri yükseköğretime ve hayata ve mesleğe hazırlama, ülkelerinin gelişmesi için çözüm yolu üretmede sorumluluk duygusu ve ortak bir genel kültür oluşturmaktır.

Genel, mesleki ve teknik ortaöğretim okulları (Meb, 2016):

1. Genel liseler,
2. Çok amaçlı liseler,
3. Anadolu liseleri,
4. Fen liseleri,
5. Sosyal bilimler liseleri,
6. Güzel sanatlar ve spor liseleri,
7. Çok programlı liseler,
8. Kız meslek liseleri,

9. Endüstri meslek liseleri,
10. İmam hatip liseleri,
11. Turizm ve otelcilik meslek liseleri,
12. Sağlık meslek liseleri ve Ticaret meslek liseleridir.

Zorunlu eğitimin son ayağı olan ortaöğretimi başarıyla bitiren öğrencilerden eğitim hayatına devam etmek isteyenler için yükseköğretim kurumları, bir sonraki eğitim basamağını oluşturur.

2.1.1.4. Yükseköğretim Kurumları

Ortaöğretime dayalı en az 2 yıllık yükseköğrenim veren, bilimsel araştırma alanlarının istediği elemanları, ülkemize insan gücü olarak yetiştiren eğitim kurumlarının tamamını kapsar (Töremen, 2014, s.11). Yükseköğretimin amacı: ülkemize katkı sağlayacak insan gücü oluşturma, yurdumuzun bilimsel, teknik ve kültürel sorunlarını çözebilecek araştırmalarda bulunma, işbirliği içerisinde ülkemizin sorunlarını araştırarak sonuçlarıyla topluma yararlı düşünceler ortaya çıkarma, bilimin ve tekniğin ilerlemesine yönelik faaliyetlerde bulunarak toplumun genel seviyesini yükseltmektir (Ada, 2009, s.9).

Yükseköğretim kurumları (Yök, 1981):

1. Üniversiteler,
2. Fakülteler,
3. Enstitülüler,
4. Yüksekokullar,
5. Konservatuarlar,
6. Meslek Yüksek Okulları,
7. Uygulama ve Araştırma merkezleridir.

Yükseköğretimden mezun olup kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamak isteyen öğrenciler, yaygın eğitim sisteminin içerisinde yer alan yaygın eğitim kurumlarında eğitim hayatına devam eder.

2.1.2. Yaygın Eğitim Sistemi

Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, bir kademesinde olan veya bu kademelerden çıkmış bireylere yönelik yaşam boyu verilebilen eğitim, öğretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümünü kapsar (Şişman, 2015, s.108). Yaygın eğitimin amacı: bilmeyenlere okuma yazma öğretmek, nitelikli iş gücünün sağlanması, hayat boyu öğrenme anlayışıyla serbest zamanları iyi değerlendirme, toplumda hoşgörü ve sevgi birikimi oluşturup aile bağlarını güçlü tutma ve yaşlı bireylerin sosyal ve ekonomik hayata etkin olarak katılımlarını sağlamaktır (Meb, 2010). Bireylerin kendini geliştirebilmesi ve meslek sahibi olması için örgün eğitim kurumlarının yetersiz olduğu durumlarda, sürekli ve kendini yenilemesiyle ortaya çıkan eksikleri giderme noktasında yaygın eğitim bireylere tamamlayıcı rol üstlenmektedir. Yaygın eğitim bir yönüyle de çeşitli nedenlerle örgün eğitime devam edememiş, yaş engeli sebebiyle birçok bireye meslek kazandırma ve eksiklerini giderme fırsatı sunmaktadır (Ada, 2009, s.10).

Yaygın eğitim kurumları (Meb, 2010):

1. Halk eğitim merkezleri,
2. Çıraklık eğitim merkezleri,
3. Pratik kız sanat okulları,
4. Olgunlaşma enstitüleri,
5. Endüstri pratik sanat okulları,
6. Mesleki eğitim merkezleri,
7. Yetişkinler teknik eğitim merkezleri,
8. Özel kurslar, eğitim ve uygulama okulları (özel eğitim),
9. Meslek okulları (özel eğitim),
10. Mesleki eğitim merkezleri (özel eğitim),
11. Bilim ve sanat merkezleri (özel eğitim),
12. Açık ilköğretim okulu,
13. Açık öğretim lisesinden oluşur.

Yaygın eğitim sisteminin içerisinde yer alan serbest zamanları iyi değerlendirme ve

sağlıklı yaşam alışkanlığı kazandırma noktasında araç olarak kullanılan spor, yaşam felsefesi olduğu kadar eğitim sisteminin değişmez yapı taşlarındandır.

2.1.3. Eğitim Sisteminde Spor

Ulu önder Mustafa Kemal Atatürk, sporu Türk milletinin gelişimindeki önemli bir faktör olarak görmesiyle eğitim müfredatına beden eğitimi zorunlu kılmış; hem dünyada bu yönüyle ilk devlet adamı olurken hem de bizlere okulların sadece bilgi içerikli yerler olmaması gerektiğini göstermiştir. Eğitim sistemi içerisinde yer alan spor: İngilizceyle dünyaya tanıtılmış olsa da İngilizce değildir, Latince 'dağıtmak, birbirinde ayırmak' anlamına gelen 'Disportare' veya 'Deportare' kelimelerinden doğmuş olup zamanla farklı telaffuzlarla günümüzdeki söyleyiş şeklini almıştır (Keten, 1993, s.12). GSİM'e göre spor: kişinin beden ve ruh sağlığını sağlayıcı ve bütün yapının dengeli olarak geliştirilmesiyle ilgili olan faaliyetlerin başarıya ve yarışamaya dönüşmüş şeklidir. Sporun temeli harekettir ve hareket ise fiziksel ve matematiksel çözümlemeleri yapılabilen bir kavramdır (Özbek, 2004, s.11). Hareket etmek canlıların doğasında vardır; canlılar ettikçe gelişir, özgürleşir ve zamanla hareketler amaca yönelik olup spor halini alır. Spora tarihsel süreç içerisinde baktığımızda, ilk insanlığın yemek bulma, kendini koruma ve giyinme gibi temel ihtiyaçlarını gidermek için doğal ile mücadelesinden günümüz sporunun temellerini atmış olabilecekleri bir gerçektir (Başaran, 2004, s.22). İlk çağ insanlarının bulundukları bölgenin coğrafi özellikleri, iklimi ve kültürel yapısından etkilenerek farklı spor dallarını oluşturup geliştirdikleri düşünülmektedir. Günümüzde ise 20.yy da profesyonel anlam kazanmış olan sporun kurallı ve amaca yönelik, herkes tarafından yapılabilen ve tüm dünyada kabul gören evrensel bir bilim olduğunu söylenebilir. Sporun temelleri ailede atılır ve okulöncesi dönemde devam eder. Çocukların ev ortamında öğrendiği ilk devinimsel yaşantıları dış ortamda da tekrar ettiklerini dile getiren İnan (2003, s.51), tekrar edilen bu yaşantıların da zamanla beceri ve davranış halini alabileceğini düşünmemize olanak sağlar. Zorba (2004, s.11)' ya göre ailede başlayan spor alışkanlığı ve spor kültürü, okul çağında gelişerek devam ettiğinden dolayı spor ve egzersiz konusunda; kişilerin, ailelerin, eğitimcilerin ve yöneticilerin bilinçli olması önemlidir. Aile içinde spor yapıldığını gören çocuk yaşamsal kuralların yanında, spor kültürünü öğrenmiş ve spor bilici kazanmış olur (Başaran, 2004, s.25). Beden eğitiminin kelime anlamının hem iyi ve

güzel insan olmak olarak düşünüldüğünde, beden eğitimi dersinin de sadece spor olmadığını görünür. Beden eğitimi dersiyle öğrencilerin hareket sistemini spora yönelik bir biçimde öğrendiğini dile getiren Özbek (2004, s.13), uygulama noktasında ise pedagojik ve fizyolojik yönlerin dikkate alındığını vurgular. Okullarda verilen spor eğitiminin önceden belirlenmiş, planlı ve programlı genel ve özel hedefleri vardır. Stiwell ve Wilgoose (1997) ise okul sporunun değişik anlamlarını genel hedefler başlığında sıralar (Demirhan, 2006, s.13):

- ✓ Sağlıkla ilişkili fitnes,
- ✓ Rekreasyonel,
- ✓ Toplumsal verimlilik,
- ✓ Entelektüel yeterlilik,
- ✓ Kültür.

Türk Eğitim sistemi içerinse sporu araç olarak kullanmaktayız. Erkal (1986, s.66), 'Bir eğitim şekli olarak sporu fiziki ve ruhi bir eğitim olarak düşünürsek, spor ile eğitimin özdeş olduğunu belirtebiliriz' diyerek sporu eğitim şekli olarak ele almıştır. Eğitim kurumlarında beden eğitimi ve sporun amacı; Demirci (2008)'ye göre; spor öğrencilerin beden, fikir ve ruh sağlığını korumada, isabetli karar vermelerinde, dürüst, kontrollü ve disiplinli, kendine güvenli olmalarında, mücadeleci, milli birlik ve beraberlik duygularını taşımalarında katkı sağlar. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde okullarda uygulanan fiziksel etkinler ve oyun, beden eğitimi ve spor dersi sayesinde eğitim sisteminde yer alan spor, öğretim programının amaçları doğrultusunda öğrencilere sunulur.

Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının amaçları (BESDÖP, 2013)**:**

- ✓ Öğrencilerin yaşamları boyu kullanacakları hareket becerileri,
- ✓ Aktif ve sağlıklı yaşam becerileri,
- ✓ Öz yönetim becerileri,
- ✓ Düşünme ve sosyal becerileri,
- ✓ Kavram ve stratejileri geliştirerek bir sonraki eğitim düzeyine hazırlamaktır.

Eğitim kurumlarında beden eğitimi dersinin amacına ulaşması noktasında en büyük rolü üstelenen beden eğitimi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleridir. Beden eğitimi ve sınıf öğretmenleri; okullarındaki beden eğitimi, spor kulüpleri, izcilik faaliyetleri, halk oyunları, ders alanı bakımı, anma, tören, gösteriler, ders dışı ve ders içi sportif etkinlik ve müsabakalardan sorumludur.

2.1.3.1. Ders İçi Sportif Müsabakalar

Ders içi sportif etkinlikler, beden eğitimi ve spor dersi içerisindeki amaca yönelik oyunlar ve yarışmalardan oluşur. Demirhan (2006, s.12)'ye göre okulda ve okul dışında yapılan sportif etkinliklerde, bazen oyun, bazen performans, bazen sağlık, bazen de macera nitelikleri bakımından öncelik kazanır. İlkokul fiziksel etkinlikler dersinde öğrencilere eşlik eden oyunlar ortaokulda yerini farklı spor ve fiziksel etkinlik guruplarına ait hazırlayıcı oyunlara bırakır. Öğrencilere ilkokulda edindikleri temel ve birleştirilmiş hareket becerilerini ile hareket yetkinliği sağlanmış olur ve bunun yanında bireysel takım, raket, su sporları, dans, doğa ve macera etkinlikleri de sunulur (BESDÖP, 2013). İnan (2003, s.53)'ın aileler ve öğretmenlerin temel hareketler ve oyun formlarının sporla örtüştüğü ve ayrıştığı noktaları iyi bilmesi gerektiği söyleminden yola çıkarak, bu noktaların çocuğun gelişimine katkı sağladığı ve bu doğrultuda hareket edilmesi gerektiği söylenebilir. Bu noktada okullarda beden eğitimi öğretmeninin ders içi sportif müsabaka ve oyun formatlarını hazırlarken, dersin içeriğine ve amacına yönelik kazanımları elde etmek için öğrencilerin gelişimsel özellikleri, çevre, saha ve alan güvenliği, okulun fiziki imkânları ve eldeki malzemeleri de göz önünde bulundurması gerekir. Dersin sonucunda öğrencide; yarışmanın yanında centilmenlik, arkadaşlık, dürüst oyun, kendine güven ve sağlıklı yaşam için gerekli alışkanlıklar edinmesi hedeflenir. Okul içinde yarışma ve eğlence amaçlı yapılan ders içi sportif müsabakalar, okul dışında okulun temsil edildiği, kazanmanın hedeflendiği ve herkes için kuralları aynı olan daha ciddi bir sürece dönüşerek, ders dışı sportif müsabakalar halini alır.

2.1.3.2. Ders Dışı Sportif Müsabakalar

Ders dışı eğitsel etkinliklerin 'eğitim programının önemli bir parçası olduğunu ve öğrencilerin eğitimine büyük katkıda bulunabileceğini dile getiren Başaran (2008,

s.339), ders dışı etkinliklerin bir bakıma toplumla ilişki içinde olduğunu vurgular. Selçuk (2006, s.83)'a göre de ders dışı eğitsel etkinlikler; eğitim ve öğretimde temel sistem olan okulun, üretim alt sisteminin önemli bir ayağı durumundadır. Okullarda eğitsel faaliyetler SEY (2005)'ne göre düzenlenir, bu yönetmelikte amaç; çocuğun içinde bulunduğu toplumun değerleri ve kültürüyle ilgili alışkanlıklar edinmesi, birey olarak üzerine düşen sorumlulukları bilme ve yerine getirme, yeni ilgi alanları arama, öğrenci kulüpleriyle toplum hizmetinde yer alma gibi becerileri edinmesini sağlamadır. Ders dışı sportif etkinlikler öncelikle 6 saatlik ders dışı egzersizler ve hafta sonları da yapılabilen yetiştirme kurslarından oluşur. Ders dışı sportif etkinliler eğitim faaliyetleri içerisinde okullarda düzenli olarak yer alan, bazen yarışma formatında bazen de sadece öğrencilerin sporu tanımalarına yönelik şenlikler tarzında düzenlenir. Eğitim programının önemli bir parçası durumunda bulunan ders dışı sportif müsabakalar eğitim kurumlarında heyecan ve birlik duygularını ortaya çıkaran faaliyetler arasındadır. Ders dışı spor müsabakalar içerisinde sporu ve popülerliği barındırdığı için çoğu öğrencinin içinde yer almak istediği faaliyetlerdendir. Bu duruma ek olarak ders dışı sportif etkinler yoluyla çekingen öğrenciler sosyalleşme imkânı bulurken, aşırı hareketli öğrenciler de enerjilerini boşaltabilecekleri etkinliklerle rahatlama imkânı bulduğu gibi egzersizlerin amacının sadece müsabaka kazanma sürecine dönüşmesi öğrencilerin spordan soğumasına neden olabilmektedir. Okullar arası sportif müsabakaların öğrenciler açısından anlamına bakmak, öğrencilerin beklentilerinin karşılanması noktasında beden eğitimi öğretmenine yardımcı olarak spor müsabakalarına hazırlık sürecine geçişi kolaylaştırır. Beden eğitimi öğretmenleri hafta içi ve hafta sonları 6 saatlik ders dışı egzersiz ve yetiştirme kurslarında yer alan öğrencilerden okul spor takımlarını oluşturur ve egzersiz çalışmaları ile okul spor takımlarını okullar arası spor müsabakalarına hazırlar. Okullar arası spor müsabakaları Türkiye Okul Sporları Federasyonu tarafından her sene düzenli olarak yapılır. Okul sporlarının 2.maddesi: 'Milli eğitim bakanlığına bağlı bütün eğitim ve öğretim kurumlarının yurt içi ve yurt dışı spor faaliyetleri, oyun yolu ile beden eğitimi etkinliklerinin planlanması ve düzenlenmesini kapsar' maddesiyle kısaca yönetmeliğin amacını açıklanabilir (OSFY, 2013). Okullar arası spor müsabakalarının kuralları; uluslararası oyun kuralları, spor federasyonlarının ve ISF (Uluslararası spor federasyonu)'nin ilgili mevzuatları esas alınarak hazırlanır. Federasyonun belirlediği spor dallarına uygun yaş kategorileri ve kurallar doğrultusunda

mahalli, gurup, yarı final ve Türkiye birinciliği müsabakaları yapılarak sonucunda kazanan okulun, Türkiye'yi Dünya okullar arası spor müsabakalarında temsil ettiği ciddi bir süreç halini alır. Okullar arası spor müsabakalarında kazanan ve kaybeden takım oyuncularının sonuç ne olursa olsun öncellikle kardeşlik, yardımlaşma, centilmenlik, kaynaşma ve hoşgörü değerlerinin benimsenmiş olması ve uygulanması birincil hedeftir (OSFY, 2013). Spor müsabakalarında birincil hedef öğrencileri kazanmak ve öğrencilerde oluşması istenen olumlu davranışlar olduğu gibi eğitim sistemi içerisinde de her öğrencinin tek ve değerli oluşu birincil ilkedir.

2.1.4. Eğitim Sisteminde Öğrenci

Eğitim sisteminin var olmasının ve devam eden bir döngü oluşturmasının başında; öğrencilerin eğitim kademelerinden mezun olmaları ve yeni bir eğitim kademesine başlamaları faktörü gelir. Örgün ve yaygın eğitimde de öğrenci temel nitelik özelliktedir. Okullar, öğrenciler, öğretmenler, veliler ve idarecilerle birlikte büyük bir kurumdur ve bu kurumun en temelinde yine öğrenci vardır. Tezcan (2012, s.231)'a göre öğrenciler okul nüfusunun çoğunluğunu oluşturmalarına rağmen eğitim sisteminin rol hiyerarşisinde en altta bulunur ancak Türk eğitim sisteminin hedefleri rol hiyerarşisinde en altta bulunan öğrenciye göre düzenlenir. Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımında hedefler; öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin bilgiyi özümseyerek yapılandırdığı ve hayatta kullandığı eğitim faaliyetlerden oluşur. Eğitim faaliyetleri sırasında öğrencilerin her aşamada aktif ve faaliyetin içerisinde olduğunu dile getiren Biltekin (2013, s.22), öğrencilerin eğitimde durağan olmaması gerektiğini vurgular. Öğrencilerin sadece alan derslerinde değil beden eğitimi dersinde de aktif olması sağlanarak öğrencilerin sadece bilişsel değil fiziksel ve duyuşsal olarak da sağlıklı gelişimleri sağlanır. Öğrencilerin fiziksel ve duyuşsal gelişimlerinde, öğrencilerin içinde bulundukları yaş döneminin büyüme, gelişme ve olgunlaşma ölçütleri esas alınır.

2.1.4.1. Öğrencinin Büyüme, Gelişme ve Olgunlaşması

Büyüme, gelişme ve olgunlaşma kelime anlamları olarak birbirlerinden farklı kavramlardır. Büyüme: boy ve kilodaki artışı ifade ederken, gelişme: içinde bulunulan gelişim döneminin görevlerini yakalama ve ilerlemeyi ifade eder. Olgunlaşma ise: içinde büyümeyi ve gelişmeyi barındıran gelişim özelliklerinin tamamını yerine

getirebilme durumudur (Yılmaz, 2005, s.220). Gelişim özellikleri öğrencilerin eğitim faaliyetlerinde kılavuz durumundadır; eğitim öğretim programları normal bireylerin gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanır. Beden eğitimi dersi için öğrencilerden beklenen içinde bulunduğu gelişim dönemindeki becerileri yapabilmesidir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim özellikleri eğitim sisteminin yapı taşlarıdır ve öğrencilerin gelişim özellikleri eğitici ve öğretmenler tarafından iyi biliniyor olması gerekir. Okullar arası spor müsabakalarına ortaokul öğrencileri (11-14 yaş aralığında) ve lise öğrencileri (15-18 yaş aralığında) katılırlar. Bu yaş aralığındaki öğrencilerin psikomotor gelişimlerini bilmek yapılacak olan spor etkinliklerinin sınırını oluşturur.

11-14 yaş aralığındaki öğrencilerin bedensel ve psikomotor özellikleri (İnan, 2005, s.16-17):

- ✓ Organlar ve sistemler arasında uyum sağlanmıştır.
- ✓ Hareketler doğru ve çabuk kavranır. Sportif etkinliklerde verimlilik dönemidir.
- ✓ Enerji tüketimi üst düzeydedir. Bu nedenle iyi beslenme ve dinlenme ihtiyaçtır.
- ✓ Dönemin sonunda büyüme hızı artar ve vücuttaki değişiklikler başlar.
- ✓ Kollar ve bacaklar hızlı ve vücudun diğer bölümlerine göre oransız büyüme içerisindedir.
- ✓ Eller ve ayaklar 14.yaşın sonunda alabileceği büyüklüğe ulaşmak üzeredir.
- ✓ Cinsel olgunlaşma başlamıştır. Tüy ve kıllar çoğalır, ses değişir ve cinsel organlar gelişir.
- ✓ İç salgı bezlerinin faaliyetleri artmıştır. Aşırı terleme olur ve yüzde ergenlikler çıkar.
- ✓ Çocuklar çabuk yorulur ve bu durumu istemeyerek kabullenir ancak yine de duruma uygun davranmaz.
- ✓ Kalp ve dolaşım sistemindeki gelişim normal seyrini sürdürür.

Öğrenciler 11-13 yaşlarında sporda özel hareket becerileri dönemindeyken, 14 yaşında spor dalına özgü hareket becerisi (branşlaşma evresi) evresine geçiş yaparlar. Bu dönemlerin ve dönemlerde öğrencilerin edinmesi gereken becerilerin eğitici tarafından iyi bilinmesi, bilinçli ve düzenli olarak eğitimlerin bu dönemlere göre yapılması gerekir.

Bilinçli ve düzenli olarak spor eğitiminin öğrencilerin fiziksel gelişimleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu birçok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur. Sevinç (2008)'in çalışmasında, düzenli antrenmanın öğrencilerin fiziksel, fizyolojik ve yetenek değişim parametreleri üzerine olumlu etkisi olduğu sonucunu çıkarmıştır. Sporun fiziksel gelişim kadar bilişsel gelişim üzerinde de olumlu etkileri olduğu ve bireyde problem çözme becerisini geliştirdiğini, Atatürk'ün 'Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur' sözüyle, sporun bilişsel gelişim üzerindeki etkisini vurguladığı görülür. Kalemoğlu ve İmamoğlu (2010)'un çalışmasında, sporun okul başarısını arttırdığı (%58,9 oranla) ve sporun öğrenciler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkisinin olmadığı (%40,6 oranla) sonucu; sosyal gelişime de olumlu etkileri bulunduğunu gösterir. Akgün (2011)'ün çalışmasında, ders dışı egzersizlere katılan öğrencilerin, egzersizlere katılmayan öğrencilere kıyasla sosyalleşme düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir. Yıldız ve Şentürk (2010)'ün çalışmasında, sporun çocuklarının fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimlerine olumlu katkısı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ders dışı egzersiz ve okul takımları bağlamında gelişim özelliklerine bakıldığında, bilinmesi gereken en önemli faktörlerin başında öğrencilerin sporsal açıdan gelişim özellikleri gelir. Egzersiz çalışmalarında dikkat edilmesi gereken noktalardan bir tanesi de gelişim çağındaki öğrencilere düzensiz ve aşırı yüklenmeler olduğunu dile getiren Taşkıran (2007, s.72), gelişim çağına uygun olmayan sportif antrenmanların öğrencileri olumsuz etkileyeceğine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda beden eğitimi öğretmenlerinin ve spor eğiticilerinin sportif etkinlik ve antrenmanlardaki kılavuzu; ortaokul ve lise öğrencilerin içinde bulundukları sportif açıdan gelişim özellikleri ve görevleridir.

Lise öğrencilerinin sportif açıdan gelişimsel özellikleri (Taşkıran, 2007, s.78):

1. Kızlarda boy uzaması 16-18, erkelerde 18-20 yaşında frenlendiği fakat kilo ve enine büyümenin devam ettiği görülmektedir.
2. Genellikle gelişim 17-18 yaşlarında düzenli ve yetişme düzeyine ulaşmıştır. Bu dönemde erken gelişen sportif yeteneklerini biraz daha erken ortaya koyabilirler.
3. Kalbin ağırlığı kız çocuklarda 13-14 yaşlarında, erkek çocuklarda 16-17 yaşlarında en yükseğe ulaşır.
4. Maksimum oksijen kullanma yeteneğine kızlarda 15-16 yaşlarda, erkeklerde ise 18-19 yaşlarında ulaşır.

5. İkinci puberte çağı 16-17 yaşına kadar devam eder. Bu dönemde çocuk bunalımlar içerisindedir. Bu bunalımlar performansı önemli derecede etkiler, dönemin sonuna kadar bunalımlar günler geçer ve bu dönemde sonra performansta gözle görülür şekilde artışlar görülür.
6. Olgunlaşma çağı 11-13'ten 17-19 yaşa kadar sürer. Bu dönemde gelecekte iyi hareket performansına götürecek yetenekler önem kazanır.
7. Genellikle koordinasyon yeteneği hareket armonisi, motorsal öğrenme yeteneği, uyum yeteneği ve fiziksel yetenekler gelişir.
8. İskelet büyümenin tamamlandığı 18-22 yaşlarında kemikleşir. Çocuk ve gençlerde uyum yeteneği aşağı yukarı 10 ila 15 yaşlarında zirveye ulaşır.
9. Bu yaş çağı bazı spor dalları (kayak, yüzme, kule atlaması gibi) performans yaşıdır.

Lise öğrencilerinin içinde bulundukları yaş dönemi branşlaşma evresi olduğundan sportif anlamda öğrencilerden daha üst düzey beceriler ve fiziksel anlamda da gelişen bir vücut anatomisi beklenir. Doğan (2011)'ın çalışmasında, spor yapan öğrencilerin spor yapmayan öğrencilere göre fiziksel uygunluk (boy, vücut kitle indeksi, metabolizma kalori yağ yakma oranı, vücut yağ yüzdesi, vücut yağ kitlesi) düzeylerinin ise daha çok geliştiği yapılan ölçümlerle ortaya çıkmıştır. Selçuk (2006)'un çalışmasında ortaöğretimde ders dışı egzersizlere katılan öğrencilerin kendilerini mutlu hissettikleri (%80 oran), bedensel olarak sağlıklı, zinde ve formda hissettikleri (%78 oran) ve olumsuz bir tepkinin oluşmadığı belirtilmiştir. Yapılan çalışmalar öğrencilerin fiziki gelişimleri hakkında sonuçlar verse de öğrencilerin duygusal gelişimleri de antrenman ve müsabaka süreci açısından bilinmelidir.

2.1.5. Duygusal Gelişim

İnsanın doğumdan önce dâhil olmak üzere hayatında devamlı yer alan ve davranışların temelini oluşturan duygu: Latince 'movere' (Türkçe: hareket etme) kökünden gelip ve 'öteye hareket etmek' anlamına gelir (Goleman, 1998, s.20). Osho (2006, s.8)'ya göre duygular sürekli olmadığından onlara 'emotions' denir; İngilizcedeki bu sözcük, hareket anlamına gelen 'motion' dan gelir. Burada kastedilen hareket; insanın devamlı aynı duygu durumunda olmadığı bazen mutlu bazen mutsuz olabilmesi ve duyguların

devamlı değişim içerisinde olmasıdır. Konuşma dilinde duygu kelimesinin iki anlamı vardır; biri insanın korktuğu hissettiği şey yani his, diğeri ise hissedilenin yanı sıra o ruh hali içerisindeki beden duruşu ve ifadesidir (Kondradl ve Hendl, 2001, s.18). Duyguların harekete dönüştüğünü en iyi, hayvanlar ve çocuklarda en net şekilde gözlemlendiğini dile getiren Goleman (1998, s.20), çocukların ve hayvanların olaylara anlık ve düşünmeden tepki verdiklerini ifade eder. Geçmişte çocukların duyguları üzerine pek fazla araştırma bulunmamakla birlikte S.Freud 1920 de çocukların duygularını oyunlarda yaşadığı kurgusu üzerinde duran ilk araştırmacı özelliğindedir (Çelik ve Şahin, 2013, s.472). Duygusal gelişim okul öncesi dönem dâhil olmak üzere eğitimin her kademesinde eğitim programlarının önemli bir parçasıdır. Çocuklukta bir yaşı diğer bir yaştan ayıran sihirli bir değnek olmadığını dile getiren İnan (2005, s.18), ailelerin ve öğretmenlerin çocukların duygusal gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini vurgular. Bu bağlamda ortaokul ve lise okul takımlarında yer alan öğrencilerin içinde bulunduğu yaş döneminin duygusal gelişim özellikleri beden eğitimi öğretmeni ve eğitmen tarafından iyi bilinmelidir.

Ortaokul öğrencilerinin (11-12 ve 13-14 yaş) duygusal gelişim özellikleri (İnan, 2005, s.21):

- ✓ Dikkat, büyüklerinkine yakın sürelidir (11-12 yaş çocuklar).
- ✓ Kendine güvenlidir.
- ✓ Öğrenme isteği çok yüksektir.
- ✓ Eleştiriye açıktır. Başkalarını gerçekçi yönde eleştirebilir.
- ✓ Bir önceki yaş gurubuna oranla, çocuğun ilgileri daha gerçekçi bir boyut kazanır.
- ✓ Grup içindeki faaliyetlerden ve liderlikten hoşlanır.
- ✓ Kız ve erkek çocuklar ayrı ayrı oynarlar.
- ✓ Eleştirilmekten hoşlanmaz, öfkeli ve saldırgandır (13-14 yaş çocuklar).
- ✓ Duygusal dengesizliğini sevgide de belli eder.
- ✓ Vücut gelişimi ile ilgili endişeleri vardır. Bu korkuyu yenmek için beden eğitimi, spor, halk oyunları ve dans faaliyetlerine katılmaya aşırı isteklidir.

- ✓ Büyüklerinden ilgi ve anlayış beklerler.
- ✓ Erkekler kuvvetli ve cesur, kızlar güzel olmaya özenir.
- ✓ Bir gurup içerisinde yer almak, candan arkadaşlık kurmak ister ancak uyum sağlamakta güçlük çekerler.
- ✓ Karşı cinse ilgi duyar, cinsel konularla ilgili bilgi edinmek isterler.

Lise öğrencilerinin içinde bulundukları evre tamamen ergenlik dönemi olduğundan duygusal gelişim daha geniş ve zor bir süreç içerisine girer. Öğrencilerin bir bakıma kimlik arayışında olmaları, denge ve düzenin olmaması duygusal gelişimi de etkiler. Bu dönemde öğrencilerde duyguların yokluğunda artış, âşık olma, aşırı hayal kurma, tedirgin ve huzursuz olma, yalnız kalma isteği, çalışmaya karşı isteksizlik ve çabuk heyecanlanma gibi duygular görülür (Kılıç, 2009, s.113-115). Bu dönemde korku, endişe ve öfke en çok görülebilen olumsuz duygular olsa da bu olumlu duyguların varlığı da söz konusudur.

2.1.5.1. Olumlu Duygular

Günümüzde duygular ve düşünme ile etkileşiminin ilgi görmeye başlayan konular arasında olduğunu söyleyen Er (2013, s.22), Platon'un duyguları rasyonel düşüncenin önünde bir engel olarak gördüğünü ve Darwin'in de evrimsel çizgisi içinde duyguları olgunlaşmamış çocuksu ve kalıntılar olarak değerlendirdiğini dile getirir. Duyguların nerede bulunduğu konusu tam anlamıyla kesinlik kazanmamakla birlikte, Osho (2006)'ya göre duygular 'duygular, arzular, hırslar kafandadır; onlar kuruyup gidecektir' sözüyle duyguların düşüncelerden oluştuğu düşünülebilir. Duygular olumlu ve olumsuz duygular olmak üzere iki başlık altında toplanır.

Olumlu duygular (Goleman, 1998, s.21,22)**:**

Mutluluk: başlıca biyolojik değişiklikler arasında, beyin merkezinde olumsuz duyguları engelleyip bir enerji artışına yol açarak kaygı verici düşünceleri durduran bir etkinlik yer alır.

Sevgi: Sevecen duygular ve cinsel tatmin, parasempatik uyarılmayı sağlar, bu ise korku ve öfkede görülen 'savaş ya da kaç' durumunun fizyolojik karşıtıdır. 'gevşeme tepkisi' denen parasempatik model, işbirliğini kolaylaştıran, genel bir huzur ve tatmin hali

yaratan bedenin her yerine yayılmış tepkileri kapsar.

Zevk: mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme, gurur, heyecan, hoşnutluk kendinden geçme, aşırı zindelik, kapris ve en uç noktada mani.

Olumlu duyguların insanın hayatında büyük öneme sahip olmasının nedeni; eğitim dâhil birçok alanda yaşamı etkileyen faktörlerin başında olmasından gelir. Deniz, Arslan, Özyeşil ve İzmirli (2012)'nin duygular üzerine yapmış oldukları çalışmada, bireylere yönelik gerçekleştirilen eğitim ve rehberlik çalışmalarında, bireylerin öz anlayışını ve pozitif duygularını arttırıcı yaklaşımlar sergilenmesi yaşamlarını olumlu yönde etkileyeceği sonucuna ulaşmıştır. Spor müsabakaları içerisinde olumlu duyguların varlığı performansı olumlu etkilemesi açısından istenilen bir durum olsa da olumsuz duygular da spor hayatında yer alır.

2.1.5.2. Olumsuz Duygular

Kişilerin durumlara ya da hayatlarındaki kavramlara yükledikleri anlamlara göre yaşanan bir olayı olumlu ya da olumsuz tepki vermesi değişkenlik gösterir. Olumlu duyguların yanında olumsuz duygular da insanın davranış ve düşüncelerinde var olmakla birlikte kişiden kişiye, yaşanan olaya ve yüklenen anlama göre farklılıklar gösterir.

Olumsuz duygular (Goleman, 1998, s.21,22)**:**

Öfke: hissedildiğinde, kan akışı bir silahı tutmayı ya da düşmana vurmayı kolaylaştırıcı şekilde ellere yönelir, kalp atışı hızlanır adrenalin gibi hormonların hızla salgılanmasıyla birlikte çevikçe hareket etmeye güçte enerji meydana gelir.

Korku: hissedildiğinde, kan kaçmayı kolaylaştırmak için bacaklardaki gibi büyük iskelet kaslarına yönelir ve sanki yüzdeki kan çekilir, bu da kanın 'donduğu' hissini verir. Bu arada beynin duygusal merkezinde hormon salgılanması başlar.

Üzüntü: esas işlevi, yakın birinin ölümü veya büyük bir hayal kırıklığı gibi önemli kayıplara uyum sağlamaya yardımcı olmaktır. Üzüntü enerjiyi azaltarak metabolizmayı yavaşlatır. Olumsuz duygulara kaygı, hayal kırıklığı, depresyon, yalnızlık, utanç gibi duyguları da ekleyebileceğimiz gibi olumsuz duyguların genelde insanlar üzerinde olumsuz davranış ve sonuçlara neden olabileceği unutulmamalıdır. Argon (2015)'un

çalışmasında, öğretmenlerin okul yöneticilerine bazı sebeplerden dolayı gerçek duygularını saklayıp mutluymuş gibi davrandıklarını, öğretmenlerin asıl duygularının: kızgınlık, öfke, üzüntü gibi olumsuz duygular olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin duygularının dikkate alınmaması olumsuz davranışı arttırırken, mutsuzluk, kendini değersiz hissetme, işi aksatıp yavaşlatma, yöneticiye karşı güvensizlik, okul başarısını düşürme ve çatışmaları da beraberinde getirdiği de bir başka sonuçtur. Olumsuz duyguların cinsiyet değişkeni üzerinde farklı etkilerini içeren çalışmalar da yapılmıştır. Baştuğ, Metin ve Bingöl (2014)'ün çalışmasında, erkek öğrencilerin yoğun stres yaşamalarına karşın bayanlara kıyasla daha yüksek pozitif puanlara sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Olumsuz duygulardan kaygı ve öfke, Campo, Mellalieu, Fernand ve Martinent (2012)'in çalışmada takım sporlarında yaşanan en yaygın duygu durumları olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sportif müsabakalar boyunca olumlu ve olumsuz birçok duygu yaşadığı ve bu duyguların da performans ve davranışlarına etki ettiği bilinen bir gerçektir.

2.1.5.3. Sportif Müsabakalarda Duygu Durumları

Sportif müsabakalar içinde heyecan, korku, mutluluk, kaygı, üzüntü, stres, güven vb. olumlu ve olumsuz duyguları barındıran fizyolojik ve psikolojik bir süreçtir. Müsabakalarda yaşanan duygu durumlarda, kız ve erkek sporcuların verdiği duygusal tepkiler cinsiyet faktörü açısından farklılıklar gösterebilir. Tosunoğlu (2008)'nun çalışmasında, kız sporcuların erkek sporculara göre daha nevrotik eğilimler gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyet faktörü öğrencilerin müsabaka içerisindeki duygularını etkilerken, bireysel veya takım sporu yapan öğrencilerde duygusal anlamda farklılıklar görülmese de duyguların performansa etkisi bağlamında farklılıklar görülebilir. Salar, Hakim ve Tokgöz (2012)'ün çalışmalarında, takım ve ferdi sporcuların duygusal durumlarında farklılık olmadığına ulaşırken, Wagstaft (2014)'ın çalışmasında, bireysel ve takım sporlarında duyguların performans üzerinde ayırıcı etkileri olduğuna ulaşmıştır. Bireysel müsabakalarda tüm sorumluluk sporcunun kendisinde iken, takım sporlarında takımda bulunan her sporcu ortaya çıkan sonuçtan sorumludur. Bu durum takım sporları ile uğraşan sporcuların kendilerine güvenin yanında takım arkadaşlarına da güvenmelerini gerektirir. İyi bir takım olabilmek herkesin aynı düşünmesi değil ortak amaç doğrultusunda karşılıklı saygı, inanç ve güven duygularıyla bir bütünün parçası

olabilmektir diyen Biçer (2007, s.115), bu sözüyle takım içerisindeki güvenin önemli olduğunu vurgular. Performansı etkileyen duygulardan bir tanesi de güvendir ve kendine güven sporcularda mutluluğu arttırarak performansı olumlu etkiler. Rathschlag ve Memmert (2015)'ın çalışmasında, sporcuların müsabaka öncesinde mutlu olduklarında performanslarının, tarafsız ve kaygılı haldeki performanslarından daha iyi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Selçuk (2006) çalışmasında ise; okul spor yarışmalarına katılan öğrencilerin spor yarışmalarına katılmayan öğrencilere oranla (%62), öğrencilerin en çok kendine güven duygusunu arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın bu sonucu spor müsabakalarının kendine güven duygusuna olumlu etkisi olduğunu gösterir. Müsabakalardaki performansı olumlu etkileyen faktörlerden kendine güven duygusunun yanında, antrenör ve sporcuların, beden eğitimi öğretmeni ve öğrencilerinin birbirleriyle iletişimi de performans açısından önemlidir. Allan, Turridge, Vierimaa, Davis ve Cote (2016)'un çalışmada, sporcuların antrenöre karşı hissettikleri duyguları araştırılmış ve bu duygular 8 kategoride (tarafsız, mutlu, sevimli, uyarıcı, zaman kaybı, kızgın, hayalsiz) toplanmıştır. Ortaya çıkan duygulara bakıldığında her sporcunun antrenöre yüklediği anlamın farklı olduğu ve iletişimin duygulara etkisi olduğu görülür. Takım içerisinde sağlıklı iletişim kurabilen, takım arkadaşları ve antrenörüne güven duyan bir öğrenci ruhsal anlamda daha uyumlu hareket eder. İlhan, Gencer ve Ulucan (2010)'ın çalışmasında, spor müsabakalarına katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere göre, ruhsal olarak daha uyumlu olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Sporcuların kişilik özellikleri, duygusal yüklene bilirlik, zihni performans yeteneği ile sevk ve idare yeteneğinde de farklılıklar görünmesine neden olduğunu dile getiren Bauman (1994, s.117), her sporcunun farklı duygu ve kişilik özellikleri olduğuna dikkat çeker. Müsabakadaki duygu durumunu etkileyen faktörlerden olan güdülenme, sporcu performansına etki eden diğer bir faktördür. Altıntsaş, Kelecek ve Aşçı (2013)'nın çalışmasında, içsel güdülenmenin optimal performans duygu durumunu kolaylaştırdığı, dışsal güdülenmenin ise bu durumu engellediği sonucuna ulaşmıştır. Performansı olumlu etkileyen duyguların yanı sıra olumsuz duygular da müsabaka sürecinde kaçınılmazdır. Müsabakadaki olumsuz duygu durumlarını olumluya çevirmek için Konter (2006, s.4), müsabaka öncesi fiziksel hazırlık gibi psikolojik hazırlık da kısa süreli değil uzun vadeli ve psikoloji uzmanı, antrenör ve diğer çalışanlarla işbirliği içerisinde olunması gerektiğini dile getirir. Müsabaka öncesi, müsabaka sırası ve

müsabaka sonrası sporcularda farklı duygular yaşanır. Müsabaka öncesi stres, korku ve kaygı en yaygın olarak ortaya çıkan duyguları oluşturur. Cerin ve Barnett (2005)'in çalışmasında, müsabaka öncesi en çok tekrarlanan duygu korku çıkarken, müsabaka sonrasında olumsuz duyguların en düşük seviyede çıktığı görülmüştür. Wagstaft (2014)'ın çalışmasında, müsabaka öncesi yaşanan negatif duyguların performansı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Müsabaka öncesi sporcularda negatif duygular yaygın olarak yaşanırken müsabaka esnasında daha fazla duygu durumunun ortaya beklenen bir durumdur. Martinent ve Fernand (2009)'ın yaptığı çalışmada, müsabaka boyunca 9 duygu durumu tespit etmiştir (öfke, kaygı, cesaretsizlik, hayal kırıklığı, tiksinti, sevinç, huzur, rahatlama ve umut). Müsabaka boyunca pozitif duygular ve yararlı duygu algılarının motivasyonu ve performansı olumlu yönde etkilediği Skinner ve Brewer (2004)'in çalışmasıyla ortaya konmuştur. Müsabaka esnasında yaşanan stresin de negatif duyguları çoğalttığı, yarışmada düşünce ve davranışlarında olumsuz ve beklenmedik sonuçlara neden olduğu Neil, Hanton, Mellalieu ve Fletcher (2011)'ın çalışmasıyla elde edilmiştir. Müsabakada yaşanan olumlu ve olumsuz duygular davranışlara etki edebildiği gibi sporcuların ahlak anlayışına da etki edebilir. Proios (2014)'in çalışmasında, duygular ve ahlak arasında ilişki olduğunu, sporcuların düşünce ve eylemlerinin insan onuruna uygun duyguları yansıttıkları sonucuna varmıştır. Bu çalışma müsabakalarda yaşanan duyguların sporcularda farklı etkiler yarattığını, duyguların sporcuların davranışları ve zihinlerini etkilediğini gösterir. Goleman (1998, s.365)'a göre duygusal zihnin mantığı çağrışımsaldır; teşbih, tasvir ve metafor (metafor) doğrudan duygusal zihne hitap ettiği için düşünceler metaforlar yoluyla aktarılır. Bu bağlamda sporcularda müsabaka öncesi, sırası ve sonrasında meydana gelen duygusal durumları metaforlar yoluyla kelimelere dökmelerini sağlamak ve ortaya çıkan sporcu duygularını daha iyi anlayabilmek için uygun araştırma yöntemlerinden biri de metaforlardır.

2.2. Metafor Kavramı

Metaforlar; 1980'lerin başında George Lakoff ve Jerome Feldmen'ın başkanlığındaki bir gurup bilişsel dilbilimci tarafından metaforların dilbilim içerisindeki ikincil rolünü biraz daha merkezileştirerek, bireylerin yaşantılarıyla ilgili anlam oluşturmada bilişsel bir araç olarak görülmüş ve araştırmacılar sayesinde literatüre girmiştir (Aydoğdu,

2008, s.28). Metafor kelimesi; Grekçe metaphoradan gelen, meta: öte ve phreini: taşımak kelimelerinden gelip ‘bir yerden başka bir yere götürmek’ anlamına gelir (Lakoff ve Johnson, 2010, s.11). Metafor kelimesinin farklı tanımları bulunmakla birlikte en genel tanımı ‘bir şeyi başka bir şeyle ifade etmek’ olarak tanımlanır. Hanin ve Stambulova (2002, s.397) metaforun özü; bir şeyi başka bir şey yoluyla anlamak ve tecrübe etmek olarak açıklarken, Ortony (1993, s.203) ise metaforu ‘mantıksal çerçeveyi diğeri açısından açıklama yoludur’ cümlesiyle tanımlar. Metaforu ‘bir şeyi başka bir şekilde ifade etme sanatı’ olarak tanımlayan (Keklik, 1990, s.1), tabii olan mana ve meselenin metaforik olarak dile getirilmesini vurgulamıştır. (Saban, 2008b, s. 460)’a göre ise metaforlar; bir bireyin zihninin belli bir anlayış biçiminden başka bir anlayış biçimine hareket etmesini sağlayarak, o bireyin belli bir olguyu başka bir olgu olarak görmesine olanak tanırlar. Morgan (1998, s.395) ise metaforları ‘işin içyüzünü görmemizi sağlayan, bizi yeni tarzlarda düşünmeye ve davranmaya özendiren kavramlar’ olarak tanımlayarak bir bakıma metaforların düşünce ve eylemlerimize kılavuzluk ettiğini vurgulamaya çalışmıştır. Metaforlara ‘bir çağın, bir kültürün ve bir ortamın yansımalarıdır’ diyen Draaısma (2007, s.21), metaforları, kullananların düşüncelerini ve faaliyetlerini ifade ettiğini vurgulamıştır. Pate ve Johnson (2013, s.83)’ da metaforu; potansiyel olarak daha derin, daha anlamlı öğrenmeye teşvik eden, sezgisel yapıları ve günlük kullanımından dolayı güçlü araçlar olarak nitelemişlerdir. Bunun yanında metaforu ‘bir fikri ya da kavramı anlamlı bir şekilde ifade eden şiirsel ve imgesel bir dil’ olarak tanımlayan Shields ve Bredemeier (2011, s.27), metaforların kelimelerden çok kavram özellikte olduğunu vurgulamışlardır. Metaforlar edebiyat alanında yaygın olarak kullanılmalarına rağmen, günlük hayatımızda düşüncelerimizde de ve eylemlerimizde farkında olmadan kullandığımız vazgeçilmez unsurlardan biridir. İnsanın düşünce sürecinin büyük ölçüde metaforik olduğunu dile getiren Lakoff ve Johnson (2010, s.28), her insanın zihninde oluşturduğu ve tecrübe ettiği benzetmelerle kendi bilişsel haritasını oluşturduğu savunur. Bu haritalar metaforik olan düşünme sistemi kelimelere yansıtarak, günlük konuşma dilini de metaforik hale getirir. Teori ve fikirlerimizin metaforik olduğu kavrandığında, sürece açık uçlu bir anlayışla yaklaşmak zorunda kalınacağını söyleyen Morgan (1998, s.398), her duruma uygun bir bakış açısı sunan tek bir teori ya da metaforun olmadığını da eklemiştir. Bu sayede kişilerin oluşturduğu metaforlar edindikleri tecrübeler ve bilişsel düşüncelerdeki farklılıklar

sayesinde farklı metaforların oluşması sağlanır. Lindsay, Thomas ve Douglas (2010, s.110), metaforun önemi ve yaygınlığını, zihinsel imgelerin birçok kullanımıyla ilgili olduğunu savunur. Zihinsel imgelerin kullanımı bireyin metaforla dile getirmek istediği kavramı nasıl algıladığıyla alakalıdır. Zihinde bu kadar yer edinen metaforlar sözcüklere döküldüğünde kişiye özgü ve etkileyici araçlar olabilmektedir. Metafor 'günlük doğal dilin anlam bilgisinin tamamen merkezidir' diyen Ortony (1993, s.203), edebiyattaki metafor çalışmalarının günlük hayattaki metafor çalışmalarının bir uzantısı olduğu kanısındadır. Edebiyattaki metaforun bu uzantısını Keklik (1990, s.1); isim ve sıfat tamlamalarıyla ifadelerin sihrini ve güzelliğini arttırmak amacıyla açıklar Yapılan bu benzetmeler ve söz sanatlarıyla edebi metinde verilmek istenen mesaj, okuyucunun metaforik düşünce sisteminin yorumuna bırakılır. Shields ve Bredemeier (2011, s.27)' e göre metaforlar ilginç şiirsel bir dünya sağlarken, ifadenin altında yatan gerçeği değiştirmediğini dile getirerek, asıl üstünde durulması gerekenin ifade edilme biçimi olduğuna vurgu yapar. Lakoff ve Johnson (1980, s.197) ise metaforik kavramların, metaforik olmayan kavramlar bakımından tanımlandığı için metaforik olan ve olmayan kavramların ilişkisine dikkat çeker. Buradaki kavram ilişkisi; metaforik olmayan kavramların, metaforik kavramlar açısından benzetme yapılması, metaforik olmayan kavramın daha iyi anlaşılması ve ifade edilmesi anlamını taşır. Draaısma (2007, s.21) da metaforların 'ipucu veren fosiller gibi okurun içinde bulundukları metnin yaşını tahmin etmesine yardımcı olduğunu' dile getirerek, edebi metnin içindeki metaforların okuyucuda oluşturmak istediği ana düşünceyi hedeflediğini ifade eder. Edebiyatta metaforun gayesi sadece üslup ve ifade güzelliği ibaret olduğunu savunan Keklik (1990, s.2), felsefe ve pozitif bilimlerde metaforun amacının her şeyden önce ifadelerin anlaşılmasını kolaylaştırmak olduğunu, felsefede entelektüel çoğunluk tarafından açık ve kolay anlaşılacak nitelikte olması gerekliliğini savunur. Metaforu daha iyi anlamak ve nerelerde hangi amaç ile kullanıldığını öğrenmek için metafor türlerine bakmak gerekir.

2.2.1. Metafor Türleri

Son yıllarda özellikle felsefe, edebiyat, psikoloji, sosyoloji gibi alanların yanı sıra eğitimde de araştırma konusu olarak metafora sıkça rastlanır (Kılıç, 2010, s.24). Metafor türlerine, metafor denilince ilk akla gelen araştırmacılar G. Lakoff ve M.

Johnson'ın metafor sınıflandırmasıdır.

Metafor Türleri (G. Lakoff ve M. Johnson):

1.Yönelim Metaforları: Bir kavramı diğerine göre yapıya kavuşturmayan bunun yerine bütün bir kavramlar sistemine göre organize eden bir türdür (Lakoff ve Johnson, 2010, s.36).

Daha iyisi

Çok sayıda hasta var.

Geçen yıl gerilim arttı.

Bu devletteki sanatsal etkinlik miktarı geçtiğimiz yıla göre geriledi.

Onun hatalarının sayısı inanılmaz derecede düşüktür, onun geliri geçen yıla göre düştü (Lakoff ve Johnson, 1980, s.196).

2.Ontolojik Metaforlar: Fiziksel nesnelere tecrübelerimiz, olaylara, aktivitelere, hislere, düşüncelere entiteler ve tözler olarak bakma tarzlarına temel sağlar (Lakoff ve Johnson, 2010, s.250).

→ **Taşıyıcı Metaforlar:** Tözlerin kendi taşıyıcıları olarak görülebilir (Lakoff ve Johnson, 2010, s.55).

→ **Metanomi:** Bir şeyi onunla ilgili bir diğer şeye atıfta bulunmadır (Lakoff ve Johnson, 2010, s.61).

Zihin makinedir

Biz hala bu denklemin çözümünü hazmetmeye çalışıyoruz.

Aklım bugün işe yaramıyor.

Evlat tekerlekler şimdi dönüyor.

Bütün gün bu problem üzerinde çalışıyoruz şimdi buharımız tükeniyor (Lakoff ve Johnson, 1980, s.197).

3.Yapı Metaforları: Yüksek ölçüde yapıya kavuşmuş ve açıkça ifade edilmiş bir kavramı diğerini yapıya kavuşturmak için kullanma imkânı verir (Lakoff ve Johnson, 2010, s.89).

→ **Homonimi:** Aynı kelimelerin farklı kavramlar yerine kullanılmasıdır (Lakoff ve Johnson, 2010, s.140).

Anlamak anlaşılıyor

Ne dediğini anlıyorum.

Benim açımdan farklı görünüyor.

Bu konudaki görüşünüz nedir?

Sana bir şey gösterebilirim (Lakoff ve Johnson, 1980, s.197).

4.Çağdaş Metafor Teorisi (Ortony, 1993, s.213): Çağdaş metafor teorisini örnekle açıklayacak olursak;

(A) Sokrates erkektir,

(B) Bütün erkeler ölümlüdür,

(X) Bu nedenle, Sokrates ölümlüdür.

Metaforlar türlerinin sınıflandırması değişmez olsa da metafor özellikleri, farklı disiplinlerde metaforun kullanılmasından ve her araştırmacının metafora yüklediği anlamın ve özelliklerin kendine özgü olmasından dolayı farklı şekillerde dile getirilir.

2.2.2. Metafor Özellikleri

1. Metafor faaliyetlerimizin, dokunma kadar önemli ve vazgeçilmez unsurlarından biridir (Lakoff ve Johnson, 2010, s.271).
2. Metaforlar kelimelerden daha çok kavram özellikleridir (Shields ve Bredemeier, 2011, s.28).
3. Metaforun yaygın kullanımı dikkatlice tanımlanmasıyla eşdeğerdir (Pate ve Johnson, 2013, s.83).
4. Her bir metafor sadece soyut kavramın belirli yönlerini tanımlar (Lakoff ve Johnson, 1980, s.198).
5. Günlük düşüncelerimizin çoğu kavramsal metaforlar tarafından yapılandırılır (Shields ve Bredemeier, 2011, s.29).
6. Metaforlar temelde anlama aygıtlarıdır ve objektif gerçeklikle hiçbir alakası

yoktur (Lakoff ve Johnson, 2010, s.214).

7. Metaforlar ana kaynakta taslak oluşturur, hedef kaynakta ise faaliyete geçerler (Shields ve Bredemeier, 2011, s.28).
8. Metaforlar işin içyüzünü görmemizi sağlar (Morgan, 1998, s.392).
9. Metaforik kavramlar dünyada olup bitenlerin çoğunu anlamamız için gereklidir (Lakoff ve Johnson, 1980, s.207).
10. Metaforlar yeni metaforlara yol açarak, rekabet halindeki ve tamamlayıcı bir kavrayışlar mozaiği yaratır (Morgan, 1998, s.397).
11. Genelde metaforlar arasında tam uyum nadirdir, oysa tutarlılık tipiktir (Lakoff ve Johnson, 2010, s.125).

Metaforun türleri ve özelliklerinden de görüldüğü gibi metaforlar hayatın ve farklı bilim alanlarının içinde var olan bir olgudur. Metaforlar sadece eğitim, felsefe, politika, edebiyat gibi disiplinlerde değil spor alanında da araştırma konusu ve bir yöntem olarak kullanılır.

2.2.3. Sporda Metafor Kullanımı

Metaforların sınıf içinde etkili pedagojik bir araç olduğunu dile getiren Pate ve Johnson (2013, s.83), metaforların etkili olmasının sebebi olarak ise öğrenme ve gelişmeyi arttırdığı ve kolaylaştırdığı düşüncesidir. Kılıç (2010, s.25)'e göre metaforlar öğrenme ve öğretme sürecinde yaratıcılıkla aktif katılımı üst düzeye taşıma noktasında bir konuyu öğrenci seviyesine indirerek öğrencilerde yeni zihinsel oluşumlar kazandırmada yardımcı olur. Pate ve Johnson (2013, s.84) ise metafor kullanımı öğrenmede sahiplenme, katılımcı aktiviteler, dersler ve egzersizlerin yönleri arasındaki iletişim olarak açıklar. Metaforlar etkili dil araçları olduğundan spor dersleri ve egzersizlerde öğrencilerin ve sporcuların kendilerini ifade etmelerine yardımcı olurlar. Sporda bu amaç doğrultusunda pedagojik metafor kullanırken dikkat edilmesi gerekenleri Pate ve Johnson (2013, s.85); öğrenim çevresi değiştikçe gözden geçirilerek yeniden yapılandırılması ve kullanımının da buna göre değişmesi olarak açıklar. Segrave (2000, s.48)'e göre spor metafor kaynaklarından biridir ve aynı zamanda bundan sonra toplumsal gerekliliğe aracılık edecek mekanizmaların başında gelir. Ruiz ve Hanin

(2004, s.261)'e göre metafor kaynaklarından olan sporda, antrenörler ve sporcular performans öncesi hazırlıkta ve yarışma boyunca metaforları yaygın olarak kullanır. Metaforları, antrenörler antrenman esnasında, beden eğitimi öğretmenleri beden eğitimi ve spor derslerinde bilinçli ve bilinçsiz olarak sıkça kullanır. Pierre ve Smith (2012, s.27), beden eğitimi öğretmenleri ve spor eğitmenlerinin metafor kullanımını öğrencilerin performanslarını artıracak bir araç olarak gördüklerini fakat metaforların niçin kullanıldığını açıklayan araştırma sayısının çok az olduğunu dile getirir. Ruiz ve Hanin (2004, s.261) ise, sporcuların performans durumlarını açıklamak için metaforu pratik bir değer olarak gördükleri düşüncesini destekleyen çalışmaların varlığından söz eder. Bu noktada sporda metafor kullanımı ile ilgili yapılmış çalışmalara bakmak okul takımlarında yer alan öğrencilerin duygularını metaforlarla nasıl ifade edebilecekleri noktasında faydalı olabilir. Sporda metafor kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar:

Slack (1993) makalesinde, spor yönetimi araştırmalarında 1. ve 2. İmajın diğerlerinden daha hâkim olduğunu ve spor organizasyonlarının yönetimini ve tasarımını arttırmak için metaforların kullanılabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Segrave (1994) makalesinde, spor metaforunun kadın erkek iletişiminde kullanımını araştırmak amacıyla 127 lisans öğrencisiyle yaptığı anket çalışmasının sonucuna göre; erkeklerin kadınlarla iletişiminde erkelerin kadınlara kıyasla spor içerikli metaforları daha yaygın kullandıklarına ulaşmıştır.

Jansen ve Sabo (1994) çalışmasında, teorik ve basılı haber medyasında savaşın kapsadığı dönemde kullanılan dilin yanı sıra, spor endüstrisinde ve spor medyasında yapılan bir söylemin temelini oluşturarak, spor/savaş metaforunun çeşitli kullanımını açıklamaktadır. Spor/savaş metaforlarının, savaşı rasyonalize eden ve beyaz barı erkek seçkinlerinin ideolojik hegemonyasını güçlendiren sistemlerini yansıttığı ve güçlendirdiğini öne sürmüştür.

Walk (1995) çalışmasında, Lyndan Johnson ve Ronald Regan'ın konuşmalarını incelemek için metaforun temel görünümünü kullanarak kamu söyleminde spor metaforunun yanı sıra sporda ortaya atılan teorik noktalara dikkat edilmesinin de spor sosyolojisinde gerekliliğine işaret etmiştir.

Heil, Field ve Reed (1998) çalışmasında, rehabilitasyon üyelerinin eğitim ve beceri yapılarını proaktif bir yaklaşımla sentezleyen, psikolojik rollerini tanımlayan ve

hastaları güçlendiren davranışsal tıp ve spor psikolojisinin modeli oluşturmasını amaçlamıştır. Atletlerin zihin set gelişimini metaforlarla ortaya çıkarmıştır.

Segrave (2000) çalışmasında, spor metaforlarının kültürel söylemi sömürgeleştirdiğini, sporun yönlendirici mantığı ve etik boyutları gibi çok karmaşık konuları yorumlamaktan ziyade spor metaforlarının karmaşıklığın bir parçası olan kültür varlıklarını yorumlamak için çerçeve olarak dil biçiminde kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Hanin ve Stambulova (2002) çalışmasında, 85 Rus atletten müsabaka öncesi, sırası ve sonrasındaki duygu durumlarını yansıtmaları için metaforlar üretmeleri istemiştir. Çalışmada yarı yapılandırılmış anket formu (Müsabaka öncesi kendimi……..benzetirim çünkü…….) kullanılarak ortaya çıkan 510 metafor, atletlerin 6 performans durumunu ortaya çıkarmıştır.

Offstein ve Neck (2003) çalışmasında, tenis ve basketbol spor dallarını kullanarak spor metaforlarının yönetimsel karar verme gibi ‘işyeri derslerinin’ gelişimine nasıl yardımcı olabileceğini göstermeyi amaçlamıştır. Araştırma ve danışma sonrasında yöneticilerin karar verme sürecinde ortaya çıkardığı önemli temaları iletmek, daha hızlı ve anlaşılır olduğu için eğitmenlerin sporla ilgili metaforları tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Ruiz ve Hanin (2004) çalışmasında, 16 elit karate sporcunun duygu durumlarını metafor yoluyla tanımlamaları hedeflenmiştir. Sporcular müsabaka öncesi, sırası ve sonrasında duygu durumlarını kendilerine özgü sembolik ve anlamlı 167 metaforla ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda müsabaka öncesi en iyi performans ‘cinayetten önce bir matador’, ’su’, ’bir balık’ olarak ortaya çıkarken müsabaka esnasında ‘buhar silindir’ ve müsabaka sonrasında ‘taş’, ‘fare’, ‘tırmanma duvarı’ metaforları ortaya çıkmıştır.

Edsall (2005) çalışmasında, kişisel keşif yolunda metafor ve imgenin gücünün araştırılması hedeflenmiştir. Dansın psikoterapik süreçlerin ve yazmanın enine etkileri, kişisel sesi keşfetmek ve performansa aktarmak arasında estetik kaygıyı incelemek için (Ben……..özellikli dansçıydım) metaforu kullanmıştır. Klinik çalışmaların meta analizlerine göre bireylerin yazarken, kişisel sesi keşfederken ve performansa dökerken estetik endişe duyduğu ortaya çıkmıştır.

Cudd (2007) çalışmasında, spor metaforlarının kapitalizm anlayışımızın kavramsal alanını, kapitalizmi daha geniş ve pozitif bir şekilde anlamak için açabileceğimiz yolları

ortaya koyduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bulger ve Housner (2009) çalışmasında, stratejinin amacının her yaş gurubu için genişletilmiş eğlence amaçlı spor programları ve fitnes merkezleri ile önleyici sağlık programlarının olmasıdır. Beden eğitiminde, 'Easy Street' metaforunun yeniden yerleştirilmesi ile öğretmen eğitimi, profesyonellerin kullanabileceği ve değiştirebileceği stratejileri ve organizasyonları içerir.

Lindsay , Thomas ve Douglas (2010) çalışmasında, sporda davranışsal momentumun ve farklı bakış açılarını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Voleybolda servis süresinin ve hızının davranışsal momentumu göstermenin bir yolu olup olamayacağı analiz edilerek ardışık servislerde momentumun bozulması bir dizi zaman aşımı teklifinin sunulmasını gerektiğine ulaşılmıştır.

Shields ve Bredemeier (2011) makalesinde, 'savaş' ve 'ortaklık' tasarımsal metaforları kullanılarak sporcuların yarışma esnasında ve sonrasındaki deneyimlerinin etkilerini ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Sonuca göre antrenörlerin ve eğitimcilerin önemli rolleri çocukları yarışma için eğitmek olduğu ve sporcun metaforik yapısı ışığı altında, çocukların hedefleri, amaçları, güdüleri, değerleri ve gerçek rekabete bakış açılarını öğrenmenin gerekli olduğu ortaya çıkmıştır.

Triggs, Lafferty, Brown ve Tolley (2011) araştırmada, sporculara öncelikle 'Anaplon' şarkısı dinletilip daha sonrasında ne hissettikleri metaforlar yardımıyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Sonuçlara göre oyuncularla iletişim kurmak, yeteneklerini teşvik etmek, duygularını birbirleriyle paylaşmak, kendi içindeki ve kişiler arası anlayışı geliştirmenin önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Stewart, Smith ve Sparkers (2011) çalışmada, eşit atletlerin hastalık geçmişlerini şekillendirmede metafor rolünü keşfetmek için yayımlanmış 12 otobiyografinin sağladığı veriler kullanılmıştır. Sonuç olarak bedenleri, benlikleri ve kimlikleri aydınlatmak için metaforların yararlı bir kaynak olabileceği ortaya çıkmıştır.

Pierre ve Smith (2012) çalışmasında, 14 golf eğitmeni ve 14 öğrencisinin metafor kullanımı verileri; golf dersleri video kayıt yöntemi ve ders sonrasında görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Dersler süresince toplam 52 metafor kullanılmış ve golf eğitmenlerinin dersler sırasında metafor kullanmasının öğrenmeyi arttırıcı bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır.

Şirin, Bektaş, Karaman ve Aytan (2012) çalışmasında, 203 gönüllü rafting katılımcısının rafting hakkında algıları metaforlar yardımıyla ortaya çıkarması hedeflenmiştir. Sonuçta 46 geçerli metafor ortaya çıkmış, bu metaforlar da 6 farklı kategoride toplanmıştır. Katılımcılar rafting kavramına ilişkin 'yaşamın ifadesi (%38)', 'bağımlılığın ifadesi (%25)', 'sevgi ifadesi (%13)', korkunun ifadesi (%9)', 'mücadelenin ifadesi (%9)' ve 'farklılığın ifadesi (%7)' metaforlarını üretmişlerdir.

Bektaş, Beyazoğlu, Yıldıran ve Yılmaz (2013) çalışmasında, 480 olimpiyat gönüllüsünün katılımıyla olimpiyat kavramına ilişkin 131 metafor üretilmiş ve bu metaforlar kavramsal açıdan kategorilere ayrılmıştır. Etkileşim olarak olimpiyat, iletişim olarak olimpiyat, organizasyon olarak olimpiyat, öğretici ve eğitici olarak olimpiyat, süreli ve sürekli olimpiyat, uyum olarak olimpiyat, yansıtıcı olarak olimpiyat ve yol gösterici olarak olimpiyat kategorileri oluşmuştur.

Stylianou, Kulinna, Cothran ve Kwon (2013) çalışmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe başlamadan önce, öğretmenliğe başladıktan sonra ve öğretmenlikte deneyim elde ettikten sonra metaforun öğretime etkisini olup olmadığı amaçlanmıştır. Sonuçlara göre mesleğe başlamadan önce öğretmen merkezli, başladıktan sonra hem öğretmen hem öğrenci merkezli eğitimi dile getiren öğretmenler aynı oranda çıkmıştır.

Kesic ve Muhic (2013) makalede, İngiliz dili motifleri olarak sporu Sırpça karşılık gelen semantik eşdeğerleriyle bazı paralellik kurmaya çalışan metaforla ve deyimlere bakmak hedeflenmiştir. Amerikan İngilizcesi ve Sırpça var olan cümleciklerin karşılaştırılması sonucu neredeyse yarısının çevrilebilir olduğu görülmüştür. Sporla ilgili metafor ifadelerinin İngiliz dilinde üretken olduğu görülmüştür.

Lakhwanı ve Claır (2014) makalede, Amerikan İngilizcesinin öğretiminde kullanılan Beyzbolla ilgili spor metaforların kullanımını araştırmak amaçlanmıştır. Dil sınıflarında metafor kullanımını faaliyetlere dâhil etmek, spor metaforlarının kaynağını öğrenerek öğretim sürecini kolaylaştırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Dervent (2015) makalede, katılımcılar başlangıçta çerçevesinin teknik seviyesinde olduklarını belirtirken sonrasında hem bağlamsal hem de diyalektik düzeyde düşüncelerini yansıtmaya başladıklarını dile getirmişlerdir. Buna ek olarak beden eğitimi öğretmenlerinin bilgilerini uygulama alanlarına odaklanmalarını sağlamış,

mesleki gelişimlerine ilişkin bir farkındalık yaratmaları sağlanmıştır.

Dervent ve İnan (2015) makalede, futbol antrenörü kavramını oyuncular, kulüp yetkilileri, hakemler gibi paydaşlar tarafından kullanılan metaforları incelemek hedeflenmiştir. Ortaya çıkan 33 metafor kavramsal açıdan 4 farklı kategoriye ayrılarak oyuncular 'koruyucu' figür, kulüp yetkilileri ve hakemler 'karar verici' figür ile metafor kullanmışlardır. Katılımcıların (389kişi) yaşlarına göre metafor kullanımının da farklılıklar içerdiği ortaya çıkmıştır.

Kurtipek, Çelik, Yılmaz ve Yenel (2016) çalışmasında, 29 milli sporcunun katılımıyla sporcuların doping hakkında ürettikleri 28 metafor 5 kategoride toplanmıştır. Sporcular sırasıyla 'aldatıcı olması açısından', 'performans arttırıcı olması açısından', 'haksız kazanca sebep olması açısından', 'sağlığa zararlı olması açısından' ve 'başarısızlığa uğratması açısından' kategorilerinde metafor üretmişlerdir. Doping için genellikle 'kaçak elektrik', 'uyuşturucu', 'emeksiz karşılık' gibi cansız metaforlar kullanılmıştır.

Karakaya ve Salıcı (2016) çalışmalarında, Isparta'da öğrenim gören 11-13 yaş gurubundaki öğrencilerin popüler spor dalları hakkındaki algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Araştırmaya 250 öğrenci katılmış ve futbol, basketbol, voleybol, yüzme, masatenisi, taekwondo spor dallarına ait yarı yapılandırılmış metafor belirleme araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma aynı katılımcılardan 2 defa veri toplayarak gerçekleştirilmiştir. 2. Veri toplama işleminde 1.analiz sonuçları doğrultusunda mutluluk, kavga, küfür, faul, şike, can simidi, hakem, kulvar, kuşak, dövüş, tekme metaforları öğrencilerin seçimine sunulmuştur. Sonuç olarak futbol dalında 'şike' metaforunun en çok kullanılmasına rağmen öğrencilerin en çok 'mutluluk' metaforunu da bu dalda kullandıkları, voleybol dalında basketbol dalından daha fazla 'şike' metaforunun kullanıldığı görülmüştür.

2.2.4.İlgili Araştırmalar

Metaforla ilgili araştırmalara bakıldığında; eğitim, felsefe, edebiyat, spor, politika, bilişim ve basın gibi farklı disiplinlerde araştırma yöntemi olduğunu görülür. Bu bölümde konuyla ilgili literatür taranmış, ulaşılan araştırmalar, kronolojik şekilde açıklanmıştır.

Balcı (1999) çalışmasında, 4 okulda: 47 öğretmen, 101 öğrenci velisi ve 517 öğrenciyle

görüşme ve anket kullanılarak katılımcıların okul algılarını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. İlköğretim okullarının temel işlevinin; bakım, bilgi aktarımı ve gençlerin yetiştirilmesi olduğu, öğretmen ve öğrencilere ilişkin metaforlardan ise okul sisteminin bilgi ve öğretmen merkezli olduğu ortaya çıkmıştır.

Goodwin, Thurmeier ve Gustafson (2004) çalışmasında, fiziksel engelli bireylerin maruz kaldığı durumları ve hissettiklerini metaforlarla açıklayarak ve fiziksel aktivitenin bu duruma etkisini araştırmak hedeflenmiştir. 14 katılımcının ses kaydı ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sonucu metaforlar (korku, hastalık, yaşam ve güçlendirmek) elde edilmiştir. Fiziksel aktivite ile halkın arasında normal bireyler gibi kabul gördüklerini ve fiziksel aktivitenin hayattan zevk almayı sağladığını dile getirmişlerdir.

Yağız (2004) çalışmasında, 90 dil bölümü öğrencisinin metafor üretme orjinalitesi, metafor içeren bir kullanımda anlam bulma ve bu süreçteki hız kabiliyetiyle, metafor yorumlayabilme güçleri ve bu kabiliyetler arasında gerek anadil gerekse yabancı dil olarak bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda metaforun yabancı dil öğrenme ve öğretme alanlarında incelemeye değer ve yabancı dilin diğer kültürlerin öğrencilerine sunulmasında daha etkili ve yaratıcı yollar sağlayabileceği kanısına varmıştır.

Staddon (2006) çalışmada, davranış analizi için Darwin metaforu ve Darwinci çerçeveleri, takviye ve seçime odaklanmış eğitim durumlarını ihmal etmiş olsa da değişim süreçlerinin var olduğu gerçekliğine işaret etmektedir.

Saban, Koçbeker ve Saban, A. (2006) makalede, 1222 öğretmen adayına (Öğretmen……..gibidir çünkü…..) metaforu kullanılarak geçerli 111 metafor elde edilmiştir. Elde edilen bu metaforlar kavramsal açıdan 10 kategoriye ayrılmıştır. Sonuç olarak metaforların öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme gibi olgulara ilişkin kişisel algıları ortaya çıkarmada, anlamada ve açıklamada güçlü bir araştırma aracı olarak kullanılabileceğine ulaşılmıştır.

Saban (2006) çalışmasında, 21 yüksek lisans öğrencisine açık uçlu sorulardan oluşan ve araştırmanın alt problemlerinin de bulunduğu anket uygulanmıştır. Öğrenciler ‘nitel araştırmacı’ hakkında 18 farklı metafor üretmiştir. Öğrenciler nitel araştırma metodolojisinin öğretmen yetiştirme sistemi içerisindeki yeri ve öneminin ‘önemli’

olduğunu vurgulamış, dersin öğretiminin de ‘bir ders, iki teori’ , ikincisinin de ‘uygulama’ ağırlıklı olarak en az 2 dönemden oluşması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Merdivan (2007) çalışmasında, Hipermetin öğretiminde metafor kullanımı sonucu öğrenciler tarafından algılanan Hipermetin yapısının, öğrencilerin Hipermetin sürelerini etkilediği, bilgi kazanımlarını ise etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Girmen (2007) çalışmasında, 28 ilkokul öğrencisinin katılımıyla; katılımcı gözlem, video kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşme, öğrenci kompozisyonları, öğrencilerin Türkçe defterleri ve Türkçe dersi çalışma kitapları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin metaforlara Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde yer verdiği, en çok yapı metaforlarını kullandıkları, erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran daha fazla metafor kullandıkları ve öğrencilerin yaşantı durumlarına metafor kullanma miktarının da değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Saban (2008a) makalesinde, 105 öğretmen ve 1248 öğrenciye (Bilgi…..gibidir çünkü……) metaforu kullanılarak bilgi hakkında geçerli 106 metafor ortaya çıkarmıştır. Metaforların öğretmen ve öğrencilerin belli olgulara ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri açığa çıkarmada, anlamada ve açıklanmasında güçlü bir araştırma aracı olabileceği kanısına varmıştır.

Aydoğdu (2008) çalışmasında, 1515 öğrenci ve 69 öğretmene açık uçlu sorular sorularak ideal okul algılarını ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Öğretmenlerin temel rolleri: bilgi aktarmak, korumak, güven vermek, yeni nesli yetiştirmek ve şekillendirmek olduğu ortaya çıkarken öğrencilerin rolleri ise: büyümek, bilgi almak, otoriteye uymak, düzenli ve disiplinli ders çalışmak, öğretmenin istediği gibi şekle girmek olarak çıkmıştır. İdeal öğretmenin rolleri değişmezken, ideal öğrencinin ise: bilgiyi kullanmak, öğrenme sürecine aktif katılmak ve bilgi üretmek olduğu ortaya çıkmıştır.

Saban (2008b) makalesinde, 1204 öğrenci, 85 öğretmen ve 420 öğretmen adayının katılımıyla okula kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Çalışmada (Okul…….gibidir çünkü…..) metaforu kullanılarak 74 geçerli metafor elde edilmiş bu metaforlar ise kavramsal açıdan 10 farklı kategoriye ayrılmıştır.

Sönmez (2008) çalışmasında, 141 idareciyle yüz yüze görüşme tekniği kullanılmıştır. Ortaya çıkan metaforlar ortak özelliklerine göre ‘Yönlendirici ve lider’, ‘Çalışkanlık ve

Birleştiricilik', 'Yönlendiren ve çok sorumluluk taşıyan', başlıkları altında gruplandırılarak analiz edilmiştir. Ortaya çıkan bazı metaforlar: uçağın otomatik pilotu, robot, davul, Meb yönetmelik el kitabı, psikolog, sosyolog, kukla, Marko paşa, Yalova kaymakamı, çiftlik kâhyası, şemsiye, ağaç.

Saban (2009) makalesinde, 2847 öğretmen adayının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metaforlar yoluyla ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Öğretmen adayları geçerli 156 metafor üretmiş, üretilen metaforlar ise kavramsal açıdan 11 farklı kategoriye ayrılmıştır. Kategoriye ayırma aşaması: kodlama ve ayıklama, örnek metafor derleme, kategori geliştirme, geçerliği ve güvenirliği sağlama ve nicel veri analizi kısımlarından oluşur.

Polat (2010) çalışmasında, 73 öğrencinin katılımıyla öğrencilerin matematik kavramına ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Öğrencilerin matematik kavramına ilişkin olumlu algılara sahip oldukları, matematik bilenlere olumlu bilmeyenlere olumsuz metaforlar ürettikleri ortaya çıkmıştır.

Hacıhafızoğlu, Karadeniz ve Dalgıç (2011) çalışmasında, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği metaforları 5 kavramsal açıdan 5 farklı kategoride toplanmıştır: dönüşümlü liderlik, vizyoner liderlik, öğrenme kültürü, sistematik gelişim ve yansıtıcı uygulamalar olarak analizi sağlanmıştır.

Döş (2011) çalışmasında, 195 okulda toplam 6207 öğretmen ve 423 eğitim müfettişin katılımı sonucu 71 metafor üretilmiştir. Metaforlardan bazıları (fabrika, devlet, arı kovanı, tiyatro, yuva, vb.) üretilirken olumsuz üretilen metaforlar ise (cehennem, mağara, morg, hapishane, sirk, otel, vb.) olmuştur.

Koçak (2011) çalışmasında, 46 okul müdürüyle görüşme tekniği kullanılarak okul müdürlerinin öğrencilikten, öğretmenliğe ve müdürlüğe geçiş sürecinde okul yöneticiliğine ilişkin algılarının olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Okul yıllarında okul yöneticiliğini; 'sert, baskıcı ve ulaşılmaz bir konum' öğretmenlik yıllarında: 'sorun çözücü olma, liderlik, gereksiz makam, yönlendiren ve kullanılan', müdür olduktan sonra ise; 'yönlendiricilik ve liderlik' ile 'sorun çözücü, zor ve fedakârlık isteyen iş' olarak algıladıkları metaforlar yardımıyla ortaya çıkmıştır.

Geçit ve Gençer (2011) çalışmalarında, sınıf öğretmenliği 1.sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarını metafor yoluyla belirlemeyi hedeflemişlerdir. Öğrencilerden

‘Coğrafya……..gibidir çünkü…….’ Cümlesinin tamamlamaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan 130 öğrenci toplamda 52 metafor üretmiştir ve bu metaforlar 10 farklı kategori altında toplanmıştır. Kategorilerden 4 tanesinin (yönlendirici ve yol gösterici, yaşam ve yaşam kaynağı olarak, tamamlayıcı öğelerin birleşimi olarak ve yaşanılan yer mekân olarak coğrafya), tüm metaforların %75’ini temsil ettiği ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin coğrafya bilgilerinin ve algılarının genel olarak olumlu olmakla birlikte, çağdaş coğrafi bakış açısından nispeten uzak olduklarını göstermiştir.

Ahkemoğlu (2011) çalışmasında, İngilizce öğretmeni için sadece ‘kâhin’, ‘şizofrenik’ ve ‘sakız’ gibi metaforlar ortaya çıkarken, bazı metaforların öğretmen kavramı için kullanılan metaforlarla aynı olduğu ortaya çıkmıştır.

Şeyihoğlu ve Gençer (2011) çalışmalarında, ilköğretim öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde organlara ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Araştırmaya ilkokul 3.sınıf 30 öğrenci katılmış ve öğrencilerden ‘kalp, mide, böbrek, akciğer, ince bağırsak ve kalın bağırsak’ organları bir şeylere benzetmeleri ve benzettikleri şeylerin resimlerini çizmeleri istenmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin organ, şekil ve hareketlerinin bilgisinde zaman zaman yanlışlık, eksiklik ve karmaşa yaşandığı gözlemlenmiştir. Benzetilen nesnelerin gündelik yaşamdan ve oldukça yakın çevrelerinden olması da araştırmanın sonuçlarındandır.

Taşdemir ve Taşdemir, M. (2011) çalışmalarında, öğretmenlerin öğretmenlik ve görev sürecinin temel unsurlarına ilişkin metaforlarından hareketle öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin görev sürecini nasıl tanımladıklarını ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Araştırmaya 65 öğretmen katılmış ve öğretmenlerden program, yönetim, veliler, öğrenciler gibi temel unsurlar hakkında metaforlar üretmeleri istenmiştir. Bulgulara göre öğretmenler en çok ‘mum, bilge insan, kalem, bilgisayar, güneş’ metaforlarını üretmişlerdir.

Tural (2011) çalışmasında, 550 öğrencinin katılımı sonucu, üniversite öğrencilerinin kullandıkları metaforların genel anlamda üniversiteyi kendi bulundukları üniversiteden daha farklı düşündükleri ortaya çıkmıştır. İdeal üniversite algılarının ise; daha enerjik, doğal yaşama daha yakın sosyal bir yaşantı alanı, öğretim elemanlarıyla daha sıcak,

daha doğal bir ilişki, istedikleri zaman ulaşabilme hakkına sahip olmayla dile getirmişlerdir.

Thorpe, Barbour ve Bruce (2011) çalışmalarında, fiziksel kültürel alanlardaki ve akademik sınırlardaki hareket deneyimlerimizi sorgulamak için 'hareketli' ve 'meraklı' metaforları kullanılmıştır. Etnografik anlatım yaklaşımına dayanan snowboard ve basketbol tecrübeleri esnasında kimliklerin farklı yönlerini vurgulama biçimlerini tekrar gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Uyanık (2012) çalışmasında, 432 öğrencinin katılımıyla öğrencilerin küresel çevre sorunlarına yönelik metafor üretmeleri istenmiştir. Küresel çevre sorunlarının öğrenciler tarafından dünyanın sonunu getiren bir süreç olarak algıladıkları ve sürece neden olarak insanların aç gözlülüğü, bilinçsizliği ve duyarsızlığı gösterildiği ortaya çıkmıştır.

Örücü (2012) çalışmasında, iki farklı okulda görevli sınıf öğretmenlerine yarı yapılandırılmış metafor formu kullanılarak metaforik bakışları karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin bulundukları okula göre sınıfa ve sınıf yönetimine ilişkin algıları farklılık göstermiştir. Sınıf yönetimine ilişkin yoğun olarak kullanılan metaforlar ahenk sağlamak üzere iken sınıfa olan yaklaşımlarında genellikle öğrenci çeşitliliğine yönelik metaforlar elde edilmiştir.

Karamehmet (2012) çalışmasında, kullanılan metaforun ve reklam gören 'tüketicinin kendi yaratıcılığı' reklama karşı geliştirilen duygu, tutum ve satın alma niyetlerinde bir etkisini araştırmak amacıyla mevcut durum saptamaya yönelik metafor içeren 26 reklam incelenmiştir. 120 katılımcının da anket yoluyla katıldığı bu araştırmada, metafor kullanımının eklektik özellikler taşıdığı; metafor, metafor kullanımının ve tüketicilerin yaratıcılıklarının, reklama karşı geliştirilen duygulara, reklama karşı tutuma ve tüketicilerin satın alma niyetlerine etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Akkaya (2012) çalışmasında, 55 öğretmen ve 576 öğrencinin okul ve ideal okul algılarını metaforlarla ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Katılımcıların okula karşı olumsuz tutuma sahip oldukları, okulu gelişimi engelleyici, itaat zorunluluğu olan ve bu yüzden bir an önce terk edilmesi gereken bir yer olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcılar en çok 'hapishane' metaforu kullanırken ikinci sırada 'ev/aile' metaforu kullanarak okula sevgi, saygı ve aidiyet duyulan bir yer olduğunu da vurgulamışlardır.

Karakuş (2012) çalışmasında, depremi yaşamış ve yaşamamış öğrencilerin deprem

algılarının, metafor analizi ile incelenmesini hedeflemiştir. Bu doğrultuda Ankara'da öğrenim gören ve deprem yaşamamış 52 öğrenci ile Düzce'de deprem yaşayan 65 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak metafor formu (Deprem…….gibidir çünkü…….) kullanılmıştır. Depremi yaşayan öğrenciler 44 metafor oluşturmuştur ve bu metaforlar 8 kategori altında toplanmıştır. Öğrenciler 'doğa olayı', 'salıksız yaşam' kategorilerinde metafor üretmişlerdir. Depremi yaşayan öğrenciler 26 metafor üretmiş ve bu metaforlar 6 kategoride toplanmıştır. Öğrenciler en çok 'Kıyamet günü', 'Ölüm', 'Azrail' metaforlarını kullanmışlardır.

Soysal ve Afacan (2012) çalışmalarında, ilköğretim 'fen ve teknoloji dersi' ve 'fen ve teknoloji öğretmeni' kavramlarına yönelik metafor durumlarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya ilköğretimde öğrenim gören 137 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden 'Fen ve teknoloji dersi…….gibidir çünkü…..' ve 'Fen ve teknoloji öğretmeni…….gibidir çünkü……' metafor formunu tamamlamaları istenmiştir. Öğrenciler fen ve teknoloji dersi hakkında 69, fen ve teknoloji öğretmeni hakkında ise 70 adet metafor üretmişlerdir. Bu oranların öğrencilerin hayal gücü ve benzetme yeteneklerinin ne kadar güçlü olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Asaman (2013) çalışmasında, 79 engelli öğrenci ve 50 idareci ve branş öğretmeni araştırma gurubunu oluşturmuştur. İşitme engelli öğrenciler öğretmeni 'bilgi kaynağı' öğrenciyi 'yardım eden' ve engelsiz öğrenciyi de 'bilgi doldurulan' olarak algılarken, öğretmenleri ise öğrencilerini 'keşfedilen' olarak algılamıştır. Görme engelli öğrencilerin öğretmenleri öğrencilerini 'şekil verilen', öğrenciler ise öğretmenlerini 'yol gösteren' ve engelsiz öğrencileri 'şekil verilen' olarak algılamıştır.

Altun ve Camadan (2013) çalışmalarında, rehber öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) kavramına ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 98 rehber öğretmen katılmış ve öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde ürettikleri metaforların metafor sayısına göre sırasıyla 'yol göstereni fark ettiren, geliştiren, önemli, koşulsuz kabul eden, problem çözen, abartılan, rahatlatan, arabulucu, lider, belirsiz ve bilgi veren' kavramsal kategorileri altında toplandığı görülmüştür.

Arslan (2013) çalışmasında, 363 yabancı dil öğretmen adayı ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan 14 kursiyerin 'yabancı dil' ve 'yabancı dil öğretmeni'

kavramlarına yönelik algılarına ulaşmayı hedeflemiştir. Yabancı dil öğrenimi gören öğrenciler birçok metafor üretirken yabancı dil öğretmenine karşı nerdeyse hiç olumsuz metafor üretmemişlerdir. Öğrenciler yabancı dil kavramına çoğunlukla olumsuz metafor üretmekle birlikte kaygı duyduklarını da dile getirmişlerdir.

Özabacı ve Başak (2013) çalışmalarında, öğretmenlerin öğrenme yetersizliği olan öğrencileri ile ilgili algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 171 ilkokul öğretmeni katılmış ve öğretmenlerden 'Öğrenme yetersizliği olan öğrenciler……..gibidir çünkü……' cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğretmenler 106 geçerli metafor üretmiş ve bu metaforlar 8 farklı kategori altında toplanmıştır.

Özbaş ve Aktekin (2013) çalışmalarında, tarih öğretmen adaylarının tarih öğretmenliğine ilişkin inançları metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 72 öğretmen adayı katılmış ve katılımcılardan 'Tarih öğretmeni…….gibidir çünkü……..' cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğretmen adayları 63 geçerli metafor üretmiş ve bu metaforlar 6 farklı kategori altında toplanmıştır. Bulgulara öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar arasında ilk sırayı 'tarihsel bilginin aktarıcısı' ve 'depolayıcı olarak tarih' öğretmeni metaforlarının yer aldığı görülmüştür.

Pate ve Johnson (2013) çalışmasında, metaforların nasıl oluştuğu, neye dönüştüğü, kasıtlı ve kasıtsız kullanımına dikkat çekmek amaçlanmıştır. Dilde metaforların kasıtlı kullanımının öğrencilerin öğrenmesinde toplumsal ve bütüncül bir iletişim için güçlü bir pedagojik strateji olduğu sonucuna varmışlardır.

Şahin ve Baturay (2013) çalışmalarında, ortaöğretim öğrencilerinin internete ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 251 ortaöğretim öğrencisi katılmış ve öğrencilerden 'İnternet…….gibidir çünkü…….' Cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğrenciler 92 metafor geliştirmiş ve bu metaforlar 8 farklı kategori altında toplanmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin interneti en çok 'bilgi kaynağı' en az ise 'iletişim aracı' olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Tortop (2013) çalışmasında, öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkında sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 347 öğretmen adayı katılmış ve öğretmenlerden 'Üniversite hocası……..gibidir çünkü…….'

cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğretmen adayları 183 metafor üretmiş ve bu metaforlar 16 farklı kategoride toplanmıştır. Öğrenciler en fazla 'bilgi kaynağı ve aktarıcısı olarak üniversite hocası' kategorisinde metafor üretirken en az 'çok yönlü biri olarak üniversite hocası' kategorisinde metafor üretmişlerdir.

Çetinkaya (2014) çalışmasında, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin kendi mesleklerine ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya katılan 272 öğrencilerden 'Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları……..benzer çünkü……' cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğrenciler geçerli 89 metafor üretmiş ve üretilen metaforlar 12 farklı kategori altında toplanmıştır.

Eren, Çelik ve Aktürk (2014) çalışmalarında, ortaöğretim öğrencilerinin facebook algısını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Araştırmaya katılan 144 öğrenciden 'Facebook…….gibidir çünkü……' cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Analiz sonucunda 37 metafor ortaya çıkarken bu metaforlar 5 kategori altında toplanmıştır. Bulgulara öğrencileri facebook hakkında olumlu kavramlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin, bağımlılık ve kötülük kaynağı gibi bazı olumsuz kavramlara da sahip oldukları görülmüştür.

Karaçam ve Aydın (2014) çalışmalarında, ortaokul öğrencilerinin teknoloji kavramına ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 191 öğrenci katılmış ve 28 öğrencinin kâğıtları elenerek analize 163 öğrenci dâhil edilmiştir. Öğrenciler 68 farklı metafor üretmiş ve bu metaforlar 8 farklı kategori altında toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin genel anlamda teknoloji kavramı hakkında olumlu algılara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Saban, Koçbeker ve Saban, A. (2014) çalışmasında, 193 sınıf öğretmeni adayının öğrenme algıları metaforlar yardımıyla incelenmiştir. Öğretmen adayları tecrübe ettikleri öğrenmeyi 18, ideallerindeki öğrenmeyi 25 metaforik imge ile kavramsallaştırmıştır. Öğretmen adayları tecrübe ettikleri öğrenmeyi, daha olumsuz metaforlarla (zorunlu, ezberleme gibi) ve yüzeysel öğrenmeyle, ideallerindeki öğrenmeyi daha olumlu metaforlarla (aktif katılım, sosyal bir süreç gibi) ve derin öğrenmeyle ilişkilendirmişlerdir.

Şenel ve Aslan (2014) çalışmalarında, okulöncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim

insanı kavramlarına ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya katılan 96 öğretmen adayından 'Bilim/Bilim insanı……..gibidir çünkü…….' Cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Öğrenciler bilim kavramı için 54, bilim insanı kavramı için 49 metafor üretmişlerdir. Üretilen metaforlar sonrasında bilim kavramı 9, bilim insanı için 7 kategoride toplanmıştır. Bulgulara göre okulöncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim kavramı hakkında olumsuz algılara sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Tunçeli ve Şahan (2014) çalışmalarında, okul öncesi öğretmen adaylarının 'Öğretmen' kavramına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Araştırmaya katılan 110 öğretmen adayından 'Okul öncesi öğretmeni… gibidir çünkü…' cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Ortaya çıkan 72 farklı metafor; şekillendirici, yol gösterici, bilgi kaynağı, statüsüz, esnek, model ve kutsal bir iş yapan kategorilerinde toplanmıştır. Çalışmada 'aile, anne, arkadaş, mimar, melek, fener, ışık, kitap' metaforların yanında 'Süpermen, kök, ihanet' gibi metaforlar da kullanılmıştır.

Aslan (2015) çalışmasında, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin görüşlerini metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya katılan 510 öğretmen adayından yarı yapılandırılmış anket formu ile veriler toplanmıştır. Çalışma öğretmen adaylarının ataerkil yapıyı destekleyen, toplumsal cinsiyet ön yargılarına sahip olduklarını göstermiştir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı kadınların 'zayıf, hassas ve ilgiye muhtaç' olduğunu vurgulayan metaforlar kullanmışlardır. En fazla kullanılan metafor ise 'çiçek' metaforudur. Öğretmenler erkekleri ise 'kaba, sert ve duygusuz' olduğunu vurgulayan metaforlarla tanımlamışlardır. Burada kullanılan en fazla metafor ise 'odun' metaforudur. Sonuç olarak her iki cins de kendine cinsine karşı olumlu algılara sahipken karşı cinse karşı olumsuz algılar taşımaktadır.

Aydın ve Sulak (2015) çalışmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının 'değer' kavramına yönelik ağılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 138 öğretmen adayı katılmış ve katılımcılardan 'Değer……..gibidir çünkü……..' cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğretmenler 79 geçerli metafor üretmiş ve bu metaforlar 5 farklı kategori altında toplanmıştır. Sonuç olarak geliştirilen metaforların daha çok olumlu anlam taşıdıkları görülmüştür.

Çelikkaya ve Yakar (2015) çalışmalarında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal

bilgiler kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya katılan 297 öğretmen adayından 'Sosyal bilgilere yönelik sosyal bilgiler adayı metaforları anketi' ile veriler toplanmıştır. Öğretmen adaylarının üretmiş oldukları metaforlar 7 farklı kategori altında toplanmıştır. Bulgulara göre öğretmen adaylarının sosyal bilgileri en fazla 'farklı disiplinlerin birleşimi' olarak algıladıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmen adayları tarafından en fazla kullanılan metafor 'ağaç' metaforudur.

Çiftçi (2015) çalışmasında, üstün yetenekli öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya üstün yetenekli 63 öğrenci katılmış ve öğrencilerden 'Coğrafya dersi……..gibidir çünkü……..' cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğrenciler 36 farklı metafor üretmiş ve bu metaforlar 7 farklı kategoride toplanmıştır. Öğrenciler tarafından en fazla üretilen metaforlar: 'dünya', 'harita', 'hayat', 'yeryüzü şekilleri', 'belgesel', 'ağaç' ve 'toprak' olmuştur. Öğrenciler en fazla 'insan-doğa ve mekân ilişkisi olarak coğrafya' kategorisinde metafor üretmişlerdir.

Doğan ve Kavtelek (2015) çalışmalarında, hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenme kavramına ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Araştırmaya katılan 417 kurum yöneticisinden 'Hayat boyu öğrenme…….gibidir çünkü……' cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Katılımcılar toplamda 133 metafor üretmiş ve bu metaforlar 6 tema altında, 86 kategoride toplanmıştır. Bulgulara göre kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenme kavramını insan için gerekli olan, insana fayda sağlayan ve insan hayatı için vazgeçilmez bir unsur olarak gördükleri durumu ortaya çıkmıştır.

Gallegher ve Lindgren (2015) çalışmada, etkin metaforları, sanal ve karışık gerçeklik ortamlarındaki tüm vücudun katılımını destekleyen ve öğrenmeyi geliştiren ampirik çalışmalar özetlenmiştir. Sonuçta 18 aylık bebeklikten başlayıp erken çocukluk dönemine kadar zamanda yapılmış çalışmaların, aktif öğrenmelerde de (tüm vücutla) etkin katılım için tasarlandığında öğrenmeye yararı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Ocak, Ocak, İ. ve Özpınar (2015) çalışmada, ilköğretim 2. Kademe öğrencilerinin Avrupa Birliği ile ilgili metaforları incelenerek karşılaştırılmıştır. Ortaya çıkan metaforlar 8 kategoride (geleceğin gelişimi, demokrasi, özgürlük, başarı, koloniler,

zorluk, faydacı, boşluk, uçurumlar) toplanmıştır.

Pesen, Kara ve Gedik (2015) çalışmalarında, çocuk gelişimi 2.sınıf öğrencilerinin ‘müdür’ kavramı hakkında sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Araştırmaya katılan 80 öğrenciden ‘Okul müdürü……gibidir çünkü……..’ cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğrenciler 46 metafor üretmiş ve bu metaforlar kavramsal açıdan farklı 13 başlık altında toplanmıştır. En fazla metafor üretilen kategoriler ‘olumsuzluk unsuru olma’ ve ‘etkisiz bir unsur olma’ olurken en az metafor üretilen kategoriler ‘yönlendirici olma’ ve ‘mekanik bir varlık olma’ olmuştur. Sonuçlara göre çocuk gelişimi öğrencileri okul müdürü hakkında genel anlamda olumsuz müdür algısına sahiptir.

Ulukök, Bayram ve Selvi (2015) çalışmalarında, fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji kavramına ilişkin zihinsel algılarını metaforlar yardımıyla belirlemeye çalışmışlardır. Fen bilgisi öğretmeni adayı 220 katılımcıdan ‘Eğer biyoloji bir (meyve, spor, araç, oyun, renk ve mevsim) olsaydı……olurdu çünkü…….’ Cümlesini tamamlamaları ve biyoloji denilince akıllarına gelen ilk üç kelimeyi yazmaları istenmiştir. Katılımcılar 130 metafor üretmiş ve bu üretilen metaforlar 19 farklı kategori altında toplanmıştır. Öğrencilerin akıllarına gelen ilk üç kelime ağırlıklı olarak ‘canlı, genetik ve dünya’ olurken genel olarak öğretmen adaylarının biyolojiye yönelik olumlu algılara sahip oldukları belirlenmiştir.

Wells (2015) çalışmasında, görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öğretmen ve sanatçı ’ya ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya katılan 205 öğrenciden ‘Öğretmen……gibidir çünkü……’ ve ‘Sanatçı……gibidir çünkü……..’ cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Katılımcılar toplamda 181 adet metafor üretmiş ve bu metaforlar öğretmen açısından 9 (bilgi kaynağı, gol gösteren, şekillendirici, sevgi ifadesi, yaşamın parçası, hayatın yansıması, lider tedavi edici ve sabır örneği) farklı kategoriye ayrılmıştır. Sanatçı açısından da 9 (aydınlatan ve yol gösteren, yansıtıcı, yaratıcılığın ve özgürlüğün ifadesi, farklılık, özgün, iz bırakan, yaşamın parçası, kendini yenileyen, üreten) farklı kategori altında toplanmıştır.

Aydeş ve Akın (2016) çalışmalarında, okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 73 okul yöneticisi katılmış ve okul yöneticilerinden görüşme formu ve görüşme

yöntemiyle veriler toplanmıştır. Okul yöneticilerine ‘göreve yeni başlayan, emekliliği yaklaşmış, bekâr, evli, derste bulunan’ öğretmenleri neye benzettikleri ve sebepleri sorulmuştur. Bulgulara göre yöneticiler okula yeni başlayanlar için ‘acemi, güçlü, verimli, idealist’, emekliliği yaklaşanlar için ‘verimsiz, güçlü, duygusal’, bekârlar için ‘güçlü, seçici, özgür’, evliler için ‘verimsiz, güçlü, duygusal, koruyucu’ ve derste bulunanlar için se ‘güçlü, gözde, öğretici, önder’ metaforlarını kullanmışlardır.

Ayhan, Danacı ve İlhan (2016) çalışmalarında, lisans öğrencilerinin Türkçe pop müziğine yönelik düşüncelerini metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 200 lisans öğrencisi katılmış ve öğrencilere ‘Türkçe pop müziği sizin için hangi kavramlarla benzeşmektedir?’ sorusunu cevaplamaları istenmiştir. Elde edilen verilere göre Türkçe pop müziğinin önemsiz, anlamsız ve gereksiz olarak anlamlandırılıdığı görülmüştür.

Birinci (2016) çalışmasında, 41 lineer cebir öğrencisinin her bir lineer cebir kavramı için çeşitli imgeler kullanmıştır. Öğrencilerin kullandığı imgelerin matematiksel düşünme yapılarına ve uzamsal yeteneklerine göre değiştiği, sergiledikleri anlama boyutunun ise beceri-algoritma en yüksek, temsil-metafor boyutu en düşük seviyede çıkmıştır. Sergilenen anlama boyutlarının, öğretmen adaylarının performanslarına, matematiksel düşünme yapılarına ve uzamsal yeteneklerine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

Ekici (2016) çalışmasında, biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak amacıyla 46 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Araştırmasında veri toplamak için hazırladığı metafor formunu (Mikroskop….. gibidir; çünkü……), öğrencilerin tamamlamalarını istemiştir. Öğretmen adayları 49 metafor üretmiş ve üretilen metaforlar 4 farklı kategori altında toplanmıştır (kullanım işlevi, teknik yapısı, duyuşsal ve insanlığa katkısı açısından). En fazla üretilen metaforlar sırasıyla ‘teleskop’, ‘büyüteç’, ‘dürbün’ ve ‘gözlük’ olmuştur.

Kahyaoğlu ve Kırıktaş (2016) çalışmalarında, ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin ‘doğa’ kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmaya 198 ortaöğretim ve 84 üniversite olmak üzere toplam 282 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak (Doğa…..gibidir çünkü…….) metafor formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ortaöğretim ve üniversite

öğrencilerin doğa kavramını ‘orman, yeşil alan, ev, hayat, oksijen tüpü, cennet, sanat, özgürlük, gökkuşağı, canlı ve huzur’ olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin algılarında eğitim durumu ve cinsiyet açısından farklılıklar olduğu görülmüştür.

Karabay (2016) çalışmasında, öğretmen adaylarının Türkçe öğretmeni kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 123 öğretmen adayı katılmış ve öğrencilerden ‘Türkçe öğretmeni.....gibidir/benzer çünkü…….’ cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Katılımcılar 41 geçerli metafor üretmiş ve bu metaforlar 6 farklı kategoride toplanmıştır. Bulgulara göre öğretmen adaylarının yarısından çoğunun Türkçe öğretmenini geleneksel rolleriyle tanımladığı görülmüştür.

Karadeniz (2016) çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmenliği 4.sınıf öğrencilerinin KPSS hakkındaki algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya katılan 136 öğretmen adayından KPSS ’ye yönelik kavramlar verilerek bir metafor yazmaları istenmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin KPSS ve bu sürece ilişkin genelde olumsuz metaforlar türettikleri görülmüştür.

Koşar (2016) çalışmasında, öğretmen adaylarının üniversite ve öğretim elemanı kavramlarına ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 336 öğretmen adayı katılmış ve öğrencilerden ‘Üniversite/Öğretim elemanı……gibidir çünkü…….’ cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Öğrenciler üniversite kavramına ilişkin 133 ve öğretim elemanı kavramına ilişkin 94 metafor üretmiştir. Üniversite kavramı hakkındaki metaforlar 14 ve öğretim elemanı hakkındaki metaforlar 11 kategori altında toplanmıştır. Üniversite kavramına ilişkin en çok ‘kültürel çeşitlilik’, öğretim elemanına ilişkin ‘yönlendirici’ kategorileri hakkında en fazla metaforların üretildiği görülmüştür.

Köse ve Bayır (2016) çalışmalarında, öğrencilerin ‘Barış’ hakkındaki algılarını resim çizimleri yoluyla ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya beşinci sınıfa giden 23 öğrenci katılmış ve öğrencilerden barış ile ilgili resim çizmeleri istenmiştir. Öğrencilerin çizimleri yarı yapılandırılmış mülakat yoluyla toplanmıştır. Sonuçlar 3 kategoride (ebeveynler arası, kişiler arası ve ülkeler arası) toplanmıştır. Öğrenciler barışı çizimlerinde güvercin, kelebek, kuş, halat ve dünya ile simgelemişlerdir.

Şahin (2016) çalışmasında, lisans öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin ürettikleri

112 metafor 5 farklı kategoriye ayrılmıştır. Coğrafya kavramıyla ilgili metaforların, lisans öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin algıları anlama ve açıklama konusunda güçlü bir araştırma aracı olarak kullanılabileceği sonucuna varmıştır.

Taşdemir ve Taşdemir, F. (2016) çalışmalarında, öğretmen adaylarının bilimsel araştırma kavramına ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Araştırmaya 51 öğrenci katılmış ve öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Öğrenciler 51 metafor üretmiş ve üretilen metaforlar 6 farklı kategori altında toplanmıştır.

Uygun, Gökkurt ve Usta (2016) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin matematik problemine ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Çalışmada Sezgin-Memnun (2015)'un matematik problemiyle ilgili hazırlamış olduğu form kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 269 öğrenciden alınan yazılı açıklamalardan sonra aynı guruptan 16 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğrenciler 11 farklı kategoride metaforlar üretmiş ve en çok üretilen metaforların ise yığılmalı yapı/ çözüm yapısı kategorisinde toplanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ürettikleri metaforların matematik öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere kıyasla daha olumsuz olduğu görülmüştür.

Uysal, Altınkaynak, Taşkın, Akman ve Dinçer (2016) çalışmalarında, okulöncesi öğretmen adaylarının okulöncesi öğretmenliği programına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya katılan 264 okulöncesi öğretmen adayından görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Katılımcılar 183 metafor üretmiş ve bu metaforların en fazla toplandığı kategoriler sırasıyla 'vazgeçilmez/gerekli', 'rehber/yönlendiren', 'zenginlik/derinlik' olmuştur. En az metafor üretilen kategoriler ise 'estetik/değerli', 'zor' ve 'bilgi kaynağı/öğreten' kategorileri olmuştur.

Yapıcı ve Köstereliođlu (2016) çalışmalarında, öğretmen adaylarının felsefe dersine ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Araştırmaya 162 felsefe öğretmeni adayı katılmıştır. Veri toplamak için öğrencilerden 'Felsefe…….gibidir çünkü…….' Metafor formunu tamamlamaları istenmiştir. Öğrenciler 35 adet metafor üretmiş ve üretilen metaforlar 5 farklı kategori (epistemoloji kaynağı olarak, kaos kaynağı olarak, aydınlanma kaynağı olarak, soyut düşünme

kaynağı olarak ve mutsuzluk kaynağı olarak felsefe) altında toplanmıştır.

Kaya (2017) çalışmasında, öğretmen adaylarının matematiksel örnekleri algılayışlarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya katılan 190 matematik öğretmeni adayından 'Matematikteki görsel örnekler/cebirsel örnekler/ öğretmenin verdiği örnekler/ öğrencinin verdiği örnekler…….gibidir çünkü…….' cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. 11 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve görüşmeler yoluyla öğretmen adaylarının, örnekleri algılayış biçimlerine ilişkin derinlemesine veri elde edilmiştir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde tezin; modeli, evreni, örneklemi, veri toplama aracının özellikleri, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul takımlarında yer alan öğrencilerin müsabaka öncesi, sırası ve sonrasındaki duygu durumları ile ilgili görüşlerinin metaforik yansımaları ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışma betimsel tarama modelinde olup, nitel verilerin ağırlıkta olduğu ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma bir çalışmadır. Nitel araştırma herhangi bir şekilde istatiksel yöntemler ya da başka bir sayısal araç kullanılmadan bulguların üretildiği araştırma türüdür (Yıldırım, Altunışık, Coşkun ve Bayraktaroğlu, 2015, s.191). Nitel araştırmalar insanların duygu ve düşüncelerini temele alır ve nasıl? Niçin? Vb. soruların cevaplarını arar. Nitel araştırmalarda 'gözlem, görüşme ve doküman analizi' gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik süreçlerin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.39). Bu çalışmanın deseni olan fenomonoloji (olgubilim); insanların dünyayı anlamlı ve bilinebilir kılmak için kullandıkları sağduyu inşaların sosyal bilimlerin anahtar odağı olarak görülmesi olarak tanımlanabilir (Kuş, 2012, s.70). Nitel araştırma yaklaşımları içerisinde metaforların kullanımı, bireylerden derinlemesine görüş alınması ve düşünce, duygu sistemlerinin anlaşılması açısından önem taşımaktadır (Girmen, P., 2007, s.75). Bu araştırmada okul takımındaki öğrencilerden yaşadıkları duygu durumunu yansıtmaları için metafor üretmeleri ve ürettikleri metaforun sebebini yazmaları istenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma gurubunun bir kısmını 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Mardin ili Yeşilli ilçesinde bulunan iki ortaokul, bir lisede okul spor takımlarında yer alan 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma gurubunun diğer kısmını ise 2016-2017 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde yer alan 9 ortaokulda, okul spor takımlarında yer alan 158 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada 20 öğrencinin anket

kâğıtları geçersiz olduğundan, araştırmada 168 öğrencinin anketi ele alınmıştır. Araştırmanın geçerliliğinin ve güvenirliğinin sağlanması için çalışmadaki öğrenci sayısının 150'nin altına düşmemesine dikkat edilmiştir. Çalışma gurubu oluşturulurken gelişigüzel örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Gelişigüzel örnekleme yönteminde araştırmacı en yakınındakileri seçerek zamandan ve paradan tasarruf sağlamış olur (Kuş, 2012, s.46). Araştırmanın yapıldığı okullar, okul takımlarının spor branşları, cinsiyet ve öğrenci sayısının dağılımı tablo 3.1. de gösterildiği gibidir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Çalışma Gurubunun Okullara Göre Dağılımı

Okullar	**Spor Dalı**	**Cinsiyet**	**Öğrenci Sayısı**
Mardin Yeşilli Yatılı Bölge Ortaokulu	Futbol	Kız	12
Mardin Yeşilli Mehmet Emin Demir Anadolu Lisesi	Futsal	Kız	8
Mardin Yeşilli Atatürk Ortaokulu	Voleybol	Kız	10
Büyükçekmece Kamiloba Beyazlar Ortaokulu	Futsal	Erkek	26
Büyükçekmece Gilman Durukan Ortaokulu	Futsal	Erkek	24
Büyükçekmece 19 Mayıs Ortaokulu	Futsal	Erkek	11
Büyükçekmece Mimarsinan Ortaokulu	Futsal	Erkek	8
Büyükçekmece Özel Mimarsinan Ortaokulu	Futsal	Erkek	22
Büyükçekmece Özel Uğur Koleji	Futsal	Erkek	12
Büyükçekmece Kültür 2000 Ortaokulu	Futsal	Erkek	17
Büyükçekmece Aşiret Dalcı Ortaokulu	Futsal	Erkek	32
Büyükçekmece Âdem Çelik Ortaokulu	Futsal	Erkek	6
		Toplam	**188**

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı hazırlanırken öncelikle bireylerin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmada metaforların bir araç olarak kullanıldığı ilgili araştırmalar (Hanin ve Stambulova, 2002; Ruiz ve Hanin, 2004; Edsall, 2005; Saban, 2008; Şirin, Bektaş, Karaman ve Aytan, 2012; Bektaş, Beyazoğlu, Yıldıran ve Yılmaz, 2013; Dervent ve İnan, 2015; Kurtipek, Çelik, Yılmaz ve Yenel, 2016) incelenmiştir. Literatür incelemesi sonucunda, Hanin ve Stambulova (2002)'nın çalışmasında uygulamış olduğu açık uçlu metafor cümlesi örneği (Müsabaka öncesi kendimi……benzetirim çünkü..……) ve demografik özelliklerin de yer aldığı 2 bölümden oluşan yarı yapılandırılmış anket formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış anket formu;

cevapları araştırmacının hazırladığı ve açık uçlu soruların da birlikte bulunduğu anket türüdür. Araştırma anketinin 1.bölümü: okul adı, cinsiyet ve spor dalı sorularından oluşan demografik özellikleri ölçmeye, anketin 2.bölümü: müsabaka öncesi, sırası ve sonrasındaki duygu durumlarını metaforlarla nasıl ifade ettiklerini ölçmeye yöneliktir. Metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişki 'benzetirim' kelimesi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Metaforlara gizlenen anlam ve nedeni ortaya çıkarmak için de 'çünkü' bağlacı kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri toplanmadan önce Mardin Yeşilli ve İstanbul Büyükçekmece ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli yasal izinler alınmıştır. Araştırmanın verileri 2014 Mayıs ve 2017 Nisan ayında araştırmacı tarafından görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme tekniğinin temel özelliği 'görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarmak' olarak tanımlanabilir (Kuş, 2012, s.87). Araştırmacı müsabakalar başlamadan önce anketin yapılış amacını açıklayıp teşekkür ettikten sonra anket sorularının öğrenciler tarafından daha anlaşılır olması için örnek cevaplar vermiştir. Araştırmacı müsabaka öncesi, sırası ve sonrasında her anket uygulaması için 10 dakika süre vererek anket verileri toplamıştır. Araştırmada yer alan ve öğrencilerin kendi el yazılarıyla doldurduğu bu anketler birer belge ve doküman olarak bu araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi

Çalışma gurubunda yer alan öğrencilerin müsabaka öncesi, müsabaka sırası ve müsabaka sonrasındaki duygu durumlarının yansımalarına yönelik metafor ürettikleri dokümanların çözümlenmesi betimsel analiz yöntemiyle yapılmış ve elde edilen bulgular tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır. Bu süreç 4 aşamada gerçekleştirilmiştir: 1.Kodlama ve ayıklama, 2.Kategori geliştirme, 3.Geçerlik ve güvenirlik, 4.Nitel analiz ve nitel veri analizi için Spss paket programına aktarma aşamasıdır.

1.Kodlama ve ayıklama aşaması: Bu aşamada öğrencilerin ürettikleri metaforlar bir

Excell tablosu oluşturularak olduğu gibi bilgisayara aktarılmış, alfabetik sıraya göre genel bir liste yapılmıştır. Bu aktarma aşamasında öğrencilerin ifadeleri gözden geçirilerek, metaforların belirgin bir şekilde dile getirilip getirilmediğine bakılmıştır. Ayıklama aşamasında her metafor ayrıştırılmış ve diğer metaforlarla olan benzerlikleri veya ortak özellikleri bakımından analiz edilmiştir. Herhangi bir şeyin metafor olarak kabul görmesi için 3 sorunun cevabının alınması gereklidir: 1-Metaforun konusu nedir? 2-Metaforun kaynağı nedir? 3-Metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişki nedir? cümleleridir. Ayıklama sürecinde 1.Herhangi bir metaforun tanımlanmadığı, 2.Birden fazla kategoriye ait özellikte metaforlar, 3.Hiçbir metafor kaynağı içermeyen kâğıtlar ve 4.Üretilen metaforun mantıklı bir şekilde açıklanmadığı kâğıtlar 'metafor yok' şeklinde (daha sonra elenmek üzere) işaretlenmiştir. 188 öğrencinin kâğıtları metafor ve gerekçeleri ile birlikte listelenmiş ve 20 öğrencinin anket formu 4 ayıklama maddesi doğrultusunda araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Elenen kağıtlara örnek olarak; 'Müsabaka sırasında kendimi *Muslera'ya* benzetirim çünkü……' (27, E, FS), şeklinde kullandığı metaforu çünkü kısmında tanımlamamıştır. Bir diğer öğrenci ise 'Müsabaka sonrasında kendimi *yorgun ve sevinçli oyuncuya* benzetirim çünkü *çok sevindim ve yorgunum*.' (65, E, FS), ifadesiyle birden fazla kategoriye ait metafor üretmiştir. Bir başka öğrenci de 'Müsabaka sırasında kendimi *maçı kazandık* benzetirim çünkü …….' (58, E, FS), cevabıyla hiçbir metafor kaynağı içermeyen metafor üretmeye çalışmıştır. Son olarak bir diğer öğrenci ise 'Müsabaka öncesinde kendimi *Ronaldo'ya* benzetirim çünkü *ayakkabılarım Ronaldo'nun ayakkabılarının aynısından.*' (56, E, FS), açıklamasıyla ürettiği metafora yaşadığı duygu durumunu yansıtamayarak mantıklı bir açıklama yapamamıştır. Öğrencilerin zayıf yapılı metaforları elendikten sonra toplam 476 adet *geçerli metafor* elde edilmiştir. Metaforlar tekrar alfabetik sıraya göre dizildikten sonra gözden geçirilerek bazı metaforlar için örnek metafor imgesi oluşturulmuştur. Örneğin ünlü futbolcuların isimleri 'ünlü' metaforu altında ve uçak, tren gibi taşıtların isimleri 'araç' metaforu altında toplanmıştır. Örnek metafor listesi metaforların belli bir kategori altında toplanmasında bir başvuru kaynağı kullanmak ve araştırmanın veri analiz sürecini ve yorumlarını geçerli kılmak amacıyla oluşturulmuştur. Son olarak bir metafor imgesini kimin ürettiğine ilişkin kişisel bilgiler, metafor ifadesinin hemen sonundaki parantez içindeki kodlanmış olarak yazılmaktadır. Bu kodların anlamı: 'parantez içindeki rakamlar anket numarasını', 'E, K cinsiyetin

erkek ya da kız oluşunu', 'FB, FS, VB ise futbol, futsal ve voleybol spor dallarını' belirtmek için kullanılmıştır.

2. Kategori geliştirme aşaması: Bu aşamada öğrenciler tarafından üretilen metaforlar, sahip oldukları ortak duygu durumlarını bakımından incelenmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda 476 metafora ilişkin oluşturulan örnek metafor listesi baz alınıp belli bir kodla ilişkilendirilerek toplamda 5 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler: 1.Gurur ve Hayranlık, 2.Cesaret, Hırs ve Arzu, 3.Kaygı, Korku ve Öfke, 4.Şaşkınlık, Küçümseme ve Utanç ve 5.Umutsuzluk duygu durumu kategorileridir. Bu duygu kategori oluşturulurken Ortony ve Turner (1990)' ın temel duygu teoremlerini içeren çalışmadaki duygu durumları referans alınmıştır. Çalışmada; McDougall (1990), Arnold (1960), İzard (1997) ve Tomkins (1984)' in duygu teoremleri referans alınarak duygu kategorileri oluşturulmuştur. Öğrencilerin ürettiği 90 örnek metafor imgesi ortak duygu durumu bakımından 5 kategori altında araştırmacı tarafından eşleştirilmiştir.

3. Geçerlik ve Güvenirlik Aşaması: Bu aşama; bilimsel araştırmaların temel amacı (ve iddiası) araştırmacının cevabını aradığı soru veya problemlere doğru (inandırıcı) cevap almak olduğu için geçerlik ve güvenirlik aşaması, araştırmacının aranan cevaba yanlış cevap alma ihtimalini ortadan kaldırmayı amaçlar (Yıldırım, Altunışık, Coşkun ve Bayraktaroğlu, 2015, s.107). Araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamada 1. Veri analiz sürecinin detaylı bir şekilde açıklanması ve 2. Bulguların işlenmesi ve yorumlanmasında öğrencilerin ürettikleri metafor imgelerinin temel veri kaynağı olarak doğrudan alıntılarla kavramsal kategorilerin oluşmasında temel rol oynamasıyla geçerlilik desteklenmiştir. Araştırmanın (iç) güvenirliğini sağlamada araştırmada oluşturulan 5 kavramsal kategori altında verilen metaforların söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla *uzman görüşüne* başvurulmuştur. Bu hedef doğrultusunda Marmara ve Gedik Üniversitesinde görev yapan ve metafor alanında çalışmaları olan 2 öğretim üyesine iki adet liste verilmiştir. Bunlar: (1) 90 adet metaforun alfabetik sıraya göre dizili olduğu bir liste ve (2) 5 adet kavramsal kategorinin rasgele dizili olduğu diğer liste. Uzmanlardan bu 2 listeyi kullanarak 1.listedeki metafor imgelerini 2.listedeki kavramsal kategoriler altında hiçbir metafor imgesi boşta kalmayacak şekilde eşleştirmeleri istenmiştir. Sonrasında iki uzmanın yaptığı eşleştirmeler araştırmacının kendi kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Bütün karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı tespit edilerek, araştırmanın (iç)

güvenirliği Miles Huberman (1994, s.64)' ın, formülü (yani, Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994, s.64)'a göre, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 90'a yaklaşması ya da % 90'ı geçmesi durumunda istenilen düzeyde bir güvenirlik sağlanmış olmaktadır. Bu araştırmada gerçekleştirilen güvenirlik çalışmasında % 98 ve % 90 oranlarında bir uzlaşma (güvenirlik) sağlanmıştır. 1.Uzman 'nehir' metaforunu beşinci kategori yerine dördüncü kategoriyle eşleştirmiştir. Bu durumda güvenirlik = 89/90 = 0.98 olarak hesaplanmıştır. 2.Uzman 'savaşçı' metaforunu dördüncü kategori yerine birinci kategoriye, 'civciv' metaforunu beşinci kategori yerine birinci kategoriye, 'tornavida' metaforunu beşinci kategori yerine dördüncü kategoriye, 'hizmetkâr' üçüncü kategori yerine dördüncü kategoriyle eşleştirmiştir. Uzman 'hiçbir şey' metaforunu beşinci kategori yerine üçüncü kategoriye, 'merdiven' metaforunu beşinci kategori yerine üçüncü kategoriye, 'karınca' metaforunu üçüncü kategori yerine ikinci kategoriye, 'kaplumbağa' metaforunu ikinci kategori yerine üçüncü kategoriye ve son olarak 'buzdolabı' metaforunu üçüncü kategori yerine beşinci kategoriyle eşleştirmiştir. Bu durumda güvenirlik = 81/90 = 0.90 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, bu araştırmada istenilen güvenirlik düzeyine ulaşıldığını göstermektedir.

4.Nitel ve Nicel Veri Analizi için Spss Paket Programına Aktarma Aşaması: Bu aşamada 90 adet metaforun tanımlanması ve bu metaforların oluşturduğu 5 adet kavramsal kategorinin geliştirilmesinden sonra bütün veriler SPSS paket programına aktarılmıştır. İlk olarak her bir metaforu ve kategoriyi temsil eden öğrenci sayısı (n) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Sonrasında müsabaka öncesi, sırası ve sonrası için bu işlemler ayrı ayrı tekrarlanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın çalışma gurubunda yer alan okul takımlarında yer alan öğrencilerin ‘müsabaka öncesi, sırası ve sonrasındaki duygu ’ durumlarına yönelik olarak geliştirdikleri metaforlar sonucu oluşturulan örnek metafor listesi yer almaktadır. Öğrencilerin hangi metaforları kullandığı ve metaforların kullanma sıklığı belirten tablo alfabetik sıraya konularak oluşturulmuştur. 168 öğrencinin anket formunun incelenmesiyle müsabaka öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere toplam geçerli 476 metafor elde edilmiş ve bu metaforlar örnek metafor listesinde toplanmıştır. Öğrenciler anket formlarında toplamda 28 cevabı boş bırakmış ve boş bırakılan cevaplar hesaplamaya dâhil edilmemiştir.

4.1. Öğrencilerin Müsabaka Süreci Boyunca Ürettikleri Metaforlar

Tablo 4.1.1. Müsabaka süresi boyunca ortaya çıkan metaforlar

Metaforlar	(n)	Metaforlar	(n)	Metaforlar	(n)
Araç	19	Hırslı insan	2	Nehir	1
Arı	1	Hiç bir şey	11	Normal insan	9
Aslan	22	Hizmetkâr	1	Obje	2
At	1	Hulk	4	Panter	1
Ateş	1	Huysuz insan	1	Rahat	3
Balık	6	İşçi	1	Sakin	1
Beden Eğitimi Öğretmeni	1	İyi	11	Savaşçı	1
Boğa	1	Kahraman	1	Seyirci	2
Boksör	2	Kale	4	Sinirli insan	1
Bomba	1	Kaplan	10	Sporcu	7
Boşluk	1	Kaplumbağa	1	Stres Çarkı	1
Böcek	1	Kar tanesi	1	Stresli insan	1
Bulut	2	Karınca	3	Suçlu	1
Buzdolabı	1	Kartal	2	Süpermen	1
Ceylan	1	Kedi	10	Şampiyon	4
Civciv	1	Kelebek	1	Şaşkın	1
Cüce	1	Kova	1	Şimşek	2
Çevik	1	Köpek	2	Tarzan	3
Çita	7	Kötü	22	Taş	1
Dinamik	1	Kral	1	Tavşan	2
Duvar	5	Kuş	5	Tavuk	3
Eşek	1	Kuzu	1	Tembel	1
Fişek	1	Maçın yıldızı	1	Tilki	1
Futbol topu	3	Makine	1	Tornavida	1
Futbolcu	55	Makineli Tüfek	2	Ünlü	132
Füze	1	Maymun	2	Üzgün	16
Güçlü	5	Melek	1	Yedek	4
Gül	1	Merdiven	1	Yenilgi	2
Heyecanlı	8	Mükemmel	1	Zorunlu	2

Tablo 4.1.1. incelendiğinde, araştırmada metafor üreten 168 öğrencinin 90 çeşit metafor geliştirdiği görülmektedir. Bu metaforların 48 tanesi (tornavida, tilki, taş, Süpermen gibi) sadece 1 defa dile getirilirken, diğer metaforlar (aslan, ünlü, kedi, şimşek, stres çarkı gibi) 2 ile 132 arasında değişen sayılarla öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Geliştirilen metaforlar genel anlamda somut kavramlarla ilişkilendirilmiştir. En fazla geliştirilen metaforlar; ilk sırada *ünlü (*n: 132), ikinci sırada *futbolcu (*n: 55) ve üçüncü sırada ise *aslan* ve *kötü* (n: 22) şeklindedir.

4.2. Üretilen Metaforlar ve Ortaya Çıkan Duygu Kategorileri

Okul takımında yer alan öğrencilerin müsabaka öncesi, sırası ve sonrasındaki duygu durumları ile ilgili geliştirdikleri metaforların tamamı 5 kategori altında toplanarak, metafor örnekleri, frekans ve yüzdelerini içeren tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.2.1.Ortaya çıkan duygu kategorileri ve üretilen metaforlar

Kategoriler	Metaforlar	f	%
Gurur ve Hayranlık	Ünlü(132),Futbolcu(55),İyi(11),Sporcu(7), Mutlu(6), Şampiyon(4), Rahat(3), Boksör(2), Kahraman(1), Maçın yıldızı(1), Beden Eğitimi Öğretmeni(1), Kral(1), Mükemmel(1), Süpermen(1), Çevik(1), Tilki(1), Ceylan(1), Panter(1), At(1)	231	48,53
Cesaret, Hırs ve Arzu	Aslan(22), Araç(19), Kaplan(10), Çita(7), Güçlü(5), Duvar(5), Hulk(4), Tarzan(3),Hırslı insan(2), Makineli tüfek(2), Kartal(2), Şimşek(2), Tavşan(2), Gül(1), Ateş(1), Füze(1), Arı(1), Fişek(1), Dinamik(1), Savaşçı(1), Boğa(1), Makine(1)	94	19,75
Şaşkınlık, Küçümseme ve Utanç	Kötü(22), Üzgün(16), Yorgun(5), Futbol topu(3), Karınca(3), Yenilgi(2), Zorunlu(2), Şaşkın(1), Suçlu(1), Hantal(1), İşçi(1), Tembel(1), Böcek(1), Cüce(1), Buzdolabı(1), Hizmetkâr(1), Eşek(1), Kuzu(1)	64	13,44
Umutsuzluk	Hiç bir şey(11), Normal insan(9), Balık(6), Kuş(5), Kale(4), Yedek(4), Maymun(2), Obje(2), Bulut(2), Seyirci(2), Boşluk(1), Taş(1), Melek(1), Kar tanesi(1), Kova(1), Merdiven(1), Sakin(1), Kelebek(1), Tornavida(1), Civciv(1), Nehir(1)	58	12,18
Kaygı, Korku ve Öfke	Kedi(10), Heyecanlı(8), Tavuk(3), Köpek(2), Bomba(1), Stresli insan(1), Stres çarkı(1), Sinirli insan(1), Kaplumbağa(1), Huzursuz insan(1)	29	6,10
Toplam		**476**	**100**

Tablo 4.2.1.'e göre öğrenciler en fazla Gurur ve Hayranlık kategorisi (n: 231), altında 19 farklı metafor üretmişlerdir. İkinci sırada ise Cesaret, Hırs ve Arzu kategorisinde (n:94), öğrenciler 22 farklı metafor üretmişlerdir. Üçüncü sırada da Şaşkınlık, Küçümseme ve Utanç kategorisi (n: 64), öğrenciler 18 farklı metafor üretmişlerdir. Dördüncü sırada ise Umutsuzluk kategorisi (n: 58), öğrenciler 21 farklı metafor üretmişlerdir. Son olarak Kaygı, Korku ve Öfke kategorisinde (n: 29), öğrenciler 10 farklı metafor üretmişlerdir.

4.2.1. Gurur ve Hayranlık Kategorisi Altında Toplanan Metaforlar

Gurur ve hayranlık duygu kategorisi; McDougall (1990)' ın temel duygu teoreminde yer alan gurur ve hayranlık duygusu referans alınarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan Gurur ve Hayranlık kategorisi içerisi içerisinde bulunan metaforlar; müsabaka öncesi, müsabaka sırası ve müsabaka sonrası dikkate alınarak yeni bir tabloda toplanmıştır.

Tablo 4.2.1.1. Gurur ve Hayranlık kategorisinde toplanan metaforlar

Gurur ve Hayranlık Kategorisi	f	%	Metaforlar	f	%
Müsabaka Öncesi	97	41,99	Ünlü(72),Futbolcu(22), Panter(1), Ceylan(1), İyi(1)	5	18,51
Müsabaka Sırası	75	32,46	Ünlü(38),Futbolcu(21), Sporcu(4),İyi(5), Boksör(2),Kahraman(1), Çevik(1), Tilki(1), At(1), Rahat(1)	10	37,03
Müsabaka Sonrası	59	25,54	Ünlü(22), Futbolcu(12), Mutlu(6), İyi(5), Şampiyon(4),Sporcu(3), Rahat(2),Mükemmel(1), Maçın Yıldızı(1)Kral(1), Süpermen(1), Beden Eğitimi Öğretmeni(1)	12	44,44
Toplam	**231**	**100**		**27**	**100**

Tablo 4.2.1.1.'e göre müsabaka öncesi 97 öğrenci 5 farklı metafor, müsabaka sırası 75 öğrenci 10 farklı metafor ve müsabaka sonrası 59 öğrenci 12 farklı metafor kullanmıştır. Gurur ve Hayranlık kategorisinde toplamda 231 öğrenci 27 farklı metafor üretmiştir. Gurur ve Hayranlık kategorisini oluşturan metaforların ortak özellikleri aşağıdaki

noktalarda özetlemek mümkündür:

1. Gurur duygusu içerisinde üretilen metaforlar (*İyi, Mutlu, Şampiyon, Rahat, Kahraman, Maçın yıldızı, Kral, Mükemmel, Süpermen, Çevik):*

‘Müsabaka öncesi kendimi ***İyi***’ ye benzetirim çünkü maçta oynayacağım için çok mutluyum.’ (61, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***İyi***’ ye benzetirim çünkü şu anda iyi oynuyorum.’ (130, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***İyi***’ ye benzetirim çünkü maçı kazandık ve arkadaşlarımı tebrik ettim.’ (22, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Mutluluk***’ a benzetirim çünkü ilk maçımızı kazandık.’ (1, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Mutluluk***’ a benzetirim çünkü maçı kazandık’ (25, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Mutluluk***’ a benzetirim çünkü rakibi yendik’ (97, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Şampiyon***’ a benzetirim çünkü ilk maçımızı kazandık’ (9, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Şampiyon***’ a benzetirim çünkü maçı biz kazandık’ (62, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Şampiyon***’ a benzetirim çünkü her maçı kazanıyoruz’ (63, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Rahat***’ a benzetirim çünkü maçın stresini attım.’ (102, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Rahat***’ a benzetirim çünkü maç bitti ve rahatladım.’ (103, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Rahat***’ a benzetirim çünkü maç iyi gidiyor.’ (122, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Kahraman***’ a benzetirim çünkü takımı sırtlayan oyuncu gibi hissediyorum.’ (63, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Maçın Yıldız***ı’ na benzetirim çünkü maçta en güzel ben

oynadım.’ (71, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Kral***’ a benzetirim çünkü kaleci bile oldum.’ (161, K, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Mükemmel***’ e benzetirim çünkü maçı kazandık.’ (59, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Süpermen***’ e benzetirim çünkü maçta uçtum.’ (53, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Çevik***’ e benzetirim çünkü dayanıklı oyun oynuyorum.’ (87, E, FS).

2. Hayranlık Duygusu içerisinde üretilen metaforlar *(**Ünlü, Futbolcu, Sporcu, Boksör, Beden Eğitimi Öğretmeni, Ceylan, Panter, Tilki, At***):

‘Müsabaka öncesinde kendimi ***Ünlü***’ ye (Ronaldo) benzetirim çünkü onun gibi heyecanlı değilim ve rahatım.’ (122, E, FS)

‘Müsabaka öncesinde kendimi ***Ünlü***’ ye (Emre B.) benzetirim çünkü onun gibi gergin ve sinirli oluyorum.’ (81, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Ünlü***’ ye (Neymar) benzetirim çünkü maçı kazanınca onun gibi mutlu oluyorum.’ (128, E, FS)

‘Müsabaka öncesinde kendimi ***Futbolcu***’ ya benzetirim çünkü kaleci gibi hissediyorum.’ (44, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Futbolcu***’ ya benzetirim çünkü gerçek maç yapıyoruz.’ (54, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Futbolcu***’ ya benzetirim çünkü gerçek bir futbolcu gibi hissediyorum.’ (56, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Sporcu***’ ya benzetirim çünkü mutlu ve sevinçliyim.’ (158, K, VB)

‘Müsabaka öncesinde kendimi ***Sporcu***’ ya benzetirim çünkü sonuna kadar savunma yapacağım.’ (133, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Sporcu***’ ya benzetirim çünkü çok güzel oynadım.’ (156,

K, VB)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Boksör***’ e benzetirim çünkü güçlüyüm.’ (132, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Boksör***’ e benzetirim çünkü çok güçlü oyuncuyum.’ (136, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Beden Eğitimi Öğretmeni***’ ne benzetirim çünkü her oyundan ders çıkarırım.’ (155, K, VB)

‘Müsabaka öncesinde kendimi ***Ceylan***’ a benzetirim çünkü çok iyi bir kaleciyim.’ (149, K, FB)

‘Müsabaka öncesinde kendimi ***Panter***’ e benzetirim çünkü iyi kalecilere panter gibi derler.’ (143, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Tilki***’ ye benzetirim çünkü maçta ani hareketler yapıyorum.’ (161, K, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***At***’ a benzetirim çünkü at gibi durmadan koşuyorum.’ (140, E, FS)

4.2.2. Cesaret, Hırs ve Arzu Kategorisi Altında Toplanan Metaforlar

Cesaret, hırs ve arzu duygu kategorisi; Arnold (1960)’ ın duygu teoremindeki cesaret, hırs ve azim duyguları referans alınarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan Cesaret, hırs ve arzu kategorisi içerisinde yer alanlar müsabaka öncesi, müsabaka sırası ve müsabaka sonrası dikkate alınarak yeni bir tabloda toplanmıştır.

Tablo 4.2.2.1. Cesaret, hırs ve arzu kategorisinde toplanan metaforlar

Cesaret, Hırs ve Arzu Kategorisi	f	%	Metaforlar	f	%
Müsabaka Öncesi	40	43,01	Aslan(13),Araç(8),Çita(3),Kaplan(3), Hulk(2), Makineli tüfek(2),Duvar(2), Tarzan(2),Füze(1),Dinamik(1), Makine(1), Hırslı insan(1), Arı(1)	12	35,29
Müsabaka Sırası	37	39,78	Araç(9), Aslan(8), Çita(4), Kaplan(2), Tavşan(2), Güçlü(2), Duvar(2), Hulk(1), Hırslı insan(1), Boğa(1), Gül(1), Ateş(1), Fişek(1),	13	38,23
Müsabaka Sonrası	16	17,20	Güçlü(3), Aslan(2), Kaplan(2), Şimşek(2), Kartal(2), Araç(2), Hulk(1), Duvar(1), Savaşçı(1)	9	26,47
Toplam	**93**	**100**		**34**	**100**

Tablo 4.2.2.1. incelendiğinde öğrencilerin müsabaka öncesi 40 öğrenci 12 farklı metafor, müsabaka sırası 37 öğrenci 13 farklı metafor ve müsabaka sonrasında 16 öğrenci 9 farklı metafor üretmiştir. Müsabaka süreci boyunca toplamda 93 öğrenci 34 farklı metafor üretmiştir. Cesaret, hırs ve arzu kategorisini oluşturan metaforların ortak özelliklerini aşağıda özetlemek mümkündür:

1. Cesaret duygusunu içeren metaforlar (*Hulk, Duvar, Arı, Makineli tüfek, Füze, Savaşçı, Şimşek, Fişek*)

'Müsabaka öncesinde kendimi ***Hulk***' a benzetirim çünkü maçtan önce çok hırçın oluyorum.' (161, K, VB)

'Müsabaka sırasında kendimi ***Hulk***' a benzetirim çünkü onun gibi çok güçlüyüm.' (41, E, FS)

'Müsabaka sonrasında kendimi ***Hulk***' a benzetirim çünkü maçta topları hep uzaklaştırdım.' (19, E, FS)

'Müsabaka öncesinde kendimi ***Duvar***' a benzetirim çünkü maçta çok iyi savunma yapacağımı düşünüyorum.' (64, E, FS)

'Müsabaka öncesinde kendimi ***Duvar***' a benzetirim çünkü ben kaleciyim.' (108, E, FS)

'Müsabaka sırasında kendimi ***Duvar***' a benzetirim çünkü savunmadan top geçirmiyorum.' (139, E, FS)

'Müsabaka öncesinde kendimi ***Arı***' ya benzetirim çünkü maçta yerimde duramıyorum.' (87, E, FS)

'Müsabaka öncesinde kendimi ***Makineli tüfek***' e benzetirim çünkü hücum oyuncusu olduğum için.' (63, E, FS)

'Müsabaka sırasında kendimi ***Makineli tüfek***' e benzetirim çünkü tüfek nasıl durmadan ateş ediyorsa bende durmadan koşuyorum.' (19, E, FS)

'Müsabaka öncesinde kendimi ***Füze***' ye benzetirim çünkü çok hızlıyım.' (153, K, FB)

'Müsabaka sonrasında kendimi ***Savaşçı***' ya benzetirim çünkü savaştık ve kazandık.' (126, E, FS)

'Müsabaka sonrasında kendimi ***Şimşek***' e benzetirim çünkü çarpa çarpa kazandık.' (99, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Şimşek***’ e benzetirim çünkü maçı kazandık ve guruptan çıkmayı garantiledik.’ (100, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Fişek***’ e benzetirim çünkü durmadan mücadele ediyorum.’ (102, E, FS).

2. Hırs Duygusunu içeren metaforlar *(Aslan, Kaplan, Tarzan, Hırslı insan, Boğa, Güçlü, Ateş, Gül):*

‘Müsabaka öncesinde kendimi ***Aslan***’ a benzetirim çünkü heyecanlı olsam da kararlıyım.’ (18, E, FS)

‘Müsabaka öncesinde kendimi ***Aslan***’ a benzetirim çünkü çok hırslıyım.’ (48, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Aslan***’ a benzetirim çünkü hırslıyım ve herkesi yenmek istiyorum.’ (159, K, VB)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Kaplan***’ a benzetirim çünkü korkmuyorum ve kendime güveniyorum.’ (11, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Kaplan***’ a benzetirim çünkü güçlü ama yenilmez değilim.’ (118, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Kaplan***’ a benzetirim çünkü avımı itina ile avladım.’ (98, E, FS)

‘Müsabaka öncesinde kendimi ***Tarzan***’ a benzetirim çünkü onun gibi çok heyecanlıyım.’ (6, E, FS)

‘Müsabaka öncesinde kendimi ***Tarzan***’ a benzetirim çünkü onun gibi çok hırslıyım.’ (2, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Tarzan***’ a benzetirim çünkü Tarzan gibi 5 metre atlayabiliyorum.’ (1, E, FS)

‘Müsabaka öncesinde kendimi ***Hırslı insan***’ a benzetirim çünkü maçı kazanma konusunda çok hırslıyım.’ (88, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Hırslı insan***’ a benzetirim çünkü maç çok çekişmeli geçiyor.’ (91, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Boğa***’ ya benzetirim çünkü çok saldırganım.’ (97, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Güçlü insan***’ a benzetirim çünkü öyle düşünmek güç veriyor.’ (88, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Güçlü insan***’ a benzetirim çünkü maçta öyle olmam gerekiyor.’ (95, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Gül***’ e benzetirim çünkü hırslı olduğum için dikenimle birinin kalbini kırabilirim.’ (157, K, VB)

‘Müsabaka sırasında kedimi ***Ateş***’ e benzetirim çünkü çok hırslıyım.’ (156, K, VB)

3. Arzu duygusunu içeren metaforlar (*Araç, Çita, Kartal, Dinamik, Tavşan, Makine*):

‘Müsabaka öncesinde kendimi ***Araç***’ e (Jet) benzetirim çünkü oyuna girer girmez topu kapıp gol atacağım.’ (30, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Araç***’ a (Ferrari) benzetirim çünkü çok hızlı oynuyorum.’ (134, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Araç***’ a (Toros) benzetirim çünkü çok yoruldum ve pil kalmadı.’ (165, K, FS)

‘Müsabaka öncesinde kendimi ***Çita***’ ya benzetirim çünkü çok hızlıyım.’ (27, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Çita***’ ya benzetirim çünkü çok hızlı koşuyorum.’ (151, K, FB)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Çita***’ ya benzetirim çünkü pes etmeyi düşünmüyorum.’ (135, E, FS)

‘Müsabaka öncesinde kendimi ***Dinamik***’ e benzetirim çünkü maç öncesi hareketli oluyorum.’ (96, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Tavşan***’ a benzetirim çünkü çok koşuyorum.’ (23, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Tavşan***’ a benzetirim çünkü avcının önünce kaçıyor gibi hissediyorum.’ (145, E, FS)

‘Müsabaka öncesinde kendimi ***Makine***’ ye benzetirim çünkü önceki maçları aklıma getirir ona göre oyun kurarım.’ (125, E, FS).

4.2.3. Şaşkınlık, Küçümseme ve Utanç Kategorisi Altında Toplanan Metaforlar

Şaşkınlık, küçümseme ve utanç duygu kategorisi; Tomkins (1984)' in duygu teoremindeki şaşkınlık, küçümseme ve utanma duyguları referans alınarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan Şaşkınlık, küçümseme ve utanç kategorisinde yer alanlar müsabaka öncesi, müsabaka sırası ve müsabaka sırası dikkate alınarak yeni bir tabloda toplanmıştır.

Tablo 4.2.3.1. Şaşkınlık, küçümseme ve utanç kategorisinde toplanan metaforlar

Şaşkınlık, Küçümseme ve Utanç Kategorisi	f	%	Metaforlar	f	%
Müsabaka Öncesi	3	4.68	Hizmetkâr(1), Karınca(1), Futbol topu(1)	3	12,5
Müsabaka Sırası	18	28,12	Kötü(5), Üzgün(3), Futbol topu(2), Zorunlu(2), Karınca(1), Cüce(1), Yenilgi(1), Böcek(1), Tembel(1), Şaşkın(1)	10	41,66
Müsabaka Sonrası	43	67,18	Kötü(17), Üzgün(13), Yorgun(5), Yenilgi(1), Buzdolabı(1), Suçlu insan(1), Karınca(1), Hantal(1), Futbol topu(1), İşçi(1), Kuzu(1)	11	45,83
Toplam	**64**	**100**		**24**	**100**

Tablo 4.2.3.1. incelendiğinde müsabaka öncesi 3 öğrenci 3 farklı metafor, müsabaka sırası 18 öğrenci 10 farklı metafor ve müsabaka sonrası 43 öğrenci 11 farklı metafor üretmişlerdir. Müsabaka süreci boyunca toplam 64 öğrenci 24 farklı metafor üretmiştir. Şaşkınlık, küçümseme ve utanç kategorisini oluşturan metaforların ortak özelliklerini aşağıda özetlemek mümkündür:

1. Şaşkınlık duygusunu içeren metaforlar (*Üzgün, Kötü, Yenilgi, Şaşkın, Kuzu)*

'Müsabaka sonrasında kendimi ***Üzgün***' e benzetirim çünkü maçı mağlubiyetle kapattık.' (87, E, FS)

'Müsabaka sonrasında kendimi ***Üzgün***' e benzetirim çünkü saçma goller yedik ve maçı kaybettik.' (94, E, FS)

'Müsabaka sırasında kendimi ***Üzgün***' e benzetirim çünkü kulağıma top çarptı.' (121, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Yenilgi***’ ye benzetirim çünkü yenildik.’ (33, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Yenilgi***’ ye benzetirim çünkü yenildik ama hırs yaptım kazanacağız.’ (138, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Şaşkın***’ a benzetirim çünkü maçın skoru çok farklı.’ (90, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Kuzu***’ ya benzetirim çünkü maçı kaybettik ve üzgünüm.’ (144, K, FB).

2. Küçümseme duygusunu içeren metaforlar (*Yorgun, Futbol topu, Zorunlu, Hantal, Hizmetkâr, Karınca, Cüce, Buzdolabı, İşçi)*

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Yorgun***’ a benzetirim çünkü terliyim ve çok yoruldum.’ (90, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Yorgun***’ a benzetirim çünkü maçta çok koştum.’ (16, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Yorgun***’ a benzetirim çünkü maçta çok yoruldum.’ (41, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Futbol topu***’ na benzetirim çünkü yeniliyoruz.’ (38, E, FS)

‘Müsabaka öncesinde kendimi ***Futbol topu***’ na benzetirim çünkü top gibi oradan oraya koşacağım.’ (142, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Zorunlu***’ ya benzetirim çünkü yenmek zorundayız.’ (115, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Zorunlu***’ ya benzetirim çünkü rakip çok hızlı oynuyor.’ (22, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Hantal***’ a benzetirim çünkü maçta yenildik.’ (96, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***İşçi***’ ye benzetirim çünkü işçiler gibi yorulup halsiz kalıyorum.’ (150, K, FB)

‘Müsabaka öncesinde kendimi ***Hizmetkâr***’ a benzetirim çünkü her istenileni yaptığım için.’ (53, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Karınca***’ ya benzetirim çünkü eziliyoruz.’ (11, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Cüce***’ ye benzetirim çünkü çok kısayım.’ (10, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Buzdolabı***’ na benzetirim çünkü bir eşya gibiydim.’ (10, E, FS)

3. Utanç duygusunu içeren metaforlar *(Suçlu, Tembel, Böcek, Eşek)*

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Suçlu***’ ya benzetirim çünkü kendi kaleme gol attım.’ (46, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Tembel***’ e benzetirim çünkü çok kötü oynadım.’ (46, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Böcek***’ e benzetirim çünkü çok gol yedim.’ (44, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Eşek***’ e benzetirim çünkü yenildik.’ (37, E, FS).

4.2.4. Umutsuzluk Kategorisi Altında Toplanan Metaforlar

Umutsuzluk duygu kategorisi; Arnold (1960)’ un duygu teoremindeki umutsuzluk duygusu referans alınarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan Umutsuzluk kategorisi altında toplananlar müsabaka öncesi, müsabaka sırası ve müsabaka sonrası dikkate alınarak yeni bir tabloda toplanmıştır.

Tablo 4.2.4.1. Umutsuzluk kategorisinde toplanan metaforlar

Umutsuzluk Kategorisi	f	%	Metaforlar	f	%
Müsabaka Öncesi	17	30,90	Normal insan(5),Kuş(4) Balık(2), Boşluk(1), Tornavida(1), Seyirci(1), Taş(1), Kar tanesi(1), Obje(1)	9	32,14
Müsabaka Sırası	14	25,45	Yedek(4), Kale(2), Balık(2), Hiç bir şey(2), Bulut(2), Sakin(1), Seyirci(1)	7	25
Müsabaka Sonrası	24	43,63	Hiçbir şey(9), Maymun(2), Kale(2), Balık(2), Normal insan(2), Melek(1), Merdiven(1), Obje(1), Nehir(1), Civciv(1), Kuş(1), Kelebek(1)	12	42,85
Toplam	**55**	**100**		**28**	**100**

Tablo 4.2.4.1. incelendiğinde müsabaka öncesi 17 öğrenci 9 farklı metafor, müsabaka sırası 14 öğrenci 7 farklı metafor ve müsabaka sonrası 24 öğrenci 12 farklı metafor üretmiştir. Müsabaka boyunca 55 öğrenci 28 farklı metafor üretmişlerdir. Umutsuzluk kategorisi oluşturan metaforların ortak özellikleri aşağıda özetlemek mümkündür:

'Müsabaka sırasında kendimi ***Hiç bir şey***' e benzetirim çünkü güzel oynayamıyorum.' (120, E, FS)

'Müsabaka sonrasında kendimi ***Hiç bir şey***' e benzetirim çünkü yenildik.' (119, E, FS)

'Müsabaka sonrasında kendimi ***Hiç bir şey***' e benzetirim çünkü maçta güzel oynayamadım.' (110, E, FS)

'Müsabaka öncesi kendimi ***Normal insan***' a benzetirim çünkü şu anda her şey normal.' (16, E, FS)

'Müsabaka sonrasında kendimi ***Normal insan***' a benzetirim çünkü maçta gerektiği gibi oynadım.' (57, E, FS)

'Müsabaka sonrasında kendimi ***Normal insan***' a benzetirim çünkü maçta kötü bir şey yapmadım.' (43, E, FS)

'Müsabaka sırasında kendimi ***Yedek***' e benzetirim çünkü bacağım sakat.' (94, E, FS)

'Müsabaka sırasında kendimi ***Yedek***' e benzetirim çünkü tribünde bekliyorum maça ikinci yarı gireceğim.' (70, E, FS)

'Müsabaka sırasında kendimi ***Yedek***' e benzetirim çünkü yedek duruyorum.' (24, E, FS)

'Müsabaka öncesinde kendimi ***Kuş***' a benzetirim çünkü maçtan önce kuş kadar hafif hissediyorum.' (152, K, FB)

'Müsabaka öncesinde kendimi ***Kuş***' a benzetirim çünkü kuş gibi ilk adımlarımı atıyor gibi hissediyorum.' (155, K, FB)

'Müsabaka öncesinde kendimi ***Kuş***' a benzetirim çünkü sevincimden uçuyorum.' (159, K, VB)

'Müsabaka sırasında kendimi ***Kale***' ye benzetirim çünkü kaleye gol atmalıyım.' (142, E, FS)

'Müsabaka sonrasında kendimi ***Kale***' ye benzetirim çünkü yenildik.' (38, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Kale***’ ye benzetirim çünkü yenildiğimiz için üzgünüm.’ (36, E, FS)

‘Müsabaka öncesinde kendimi ***Balık***’ a benzetirim çünkü maç esnasında her şeyi unutuyorum.’ (151, K, FB)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Balık***’ a benzetirim çünkü maçta nasıl oynayacağımı unuttum.’ (153, K, FB)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Balık***’ a benzetirim çünkü çok yoruluyorum.’ (152, K, FB)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Maymun***’ a benzetirim çünkü üzgünüm ve hareket etmek istemiyorum.’ (18, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Maymun***’ a benzetirim çünkü maçı kazandık.’ (147, K, FB)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Bulut***’ a benzetirim çünkü mutlu olmam gerek.’ (13, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Bulut***’ a benzetirim çünkü umutlu olmam gerekiyor.’ (18, E, FS)

‘Müsabaka öncesinde kendimi ***Seyirci***’ ye benzetirim çünkü şu anda maç izliyorum.’ (123, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Seyirci***’ ye benzetirim çünkü maçı izlerken çok eğleniyorum.’ (152, K, FB)

‘Müsabaka öncesinde kendimi ***Taş***’ a benzetirim çünkü çok durgun ve sessizim.’ (158, K, VB)

‘Müsabaka öncesinde kendimi ***Obje***’ ye benzetirim çünkü ne yapacağımı bilmiyorum.’ (139, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Melek***’ e benzetirim çünkü maçı kazandık.’ (23, E, FS)

‘Müsabaka öncesinde kendimi ***Kar tanesi***’ ne benzetirim çünkü maçta koşarken çok üşüyorum.’ (145, K, FB)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Kova***’ ya benzetirim çünkü güzel oynayamıyorum.’ (109, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Merdiven***’ e benzetirim çünkü işe yarar ama yarmadığı düşünülür.’ (74, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Sakin insan***’ a benzetirim çünkü heyecanımı yendim ve korkmuyorum.’ (105, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Kelebek***’ e benzetirim çünkü maç bitince özgür oluyorum.’ (160, K, VB)

‘Müsabaka öncesinde kendimi ***Tornavida***’ ya benzetirim çünkü çok iyimserim.’ (47, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Civciv***’ e benzetirim çünkü kendimi sevimli hissediyorum.’ (159, K, VB)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Nehir***’ e benzetirim çünkü akan su gibi gidişatına bırakırım her şeyi.’ (157, K, VB)

‘Müsabaka öncesinde kendimi ***Boşluk***’ a benzetirim çünkü hiçbir şey hissetmiyorum.’ (33, E, FS).

4.2.5. Kaygı, Korku ve Öfke Kategorisi Altında Toplanan Metaforlar

Kaygı, korku ve öfke duygu kategorisi; İzard (1997)’ ın duygu teoremindeki kaygı, korku ve öfke duyguları referans alınarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan Kaygı, korku ve öfke kategorisi altında toplananlar müsabaka öncesi, müsabaka sırası ve müsabaka sonrası dikkate alınarak yeni bir tabloda toplanmıştır.

Tablo 4.2.5.1. Kaygı, korku ve öfke kategorisinde toplanan metaforlar

Kaygı, Korku ve Öfke Kategorisi	f	%	Metaforlar	f	%
Müsabaka Öncesi	9	27,27	Heyecanlı(4), Kedi(2), Stresli insan(1), Tavuk(1), Stres çarkı(1)	5	29,41
Müsabaka Sırası	14	42,42	Heyecanlı(4), Kedi(2), Sinirli insan(2), Köpek(2), Kaplumbağa(1), Huysuz insan(1), Stresli insan(1), Kova(1)	8	47,05
Müsabaka Sonrası	10	30,30	Kedi(6), Tavuk(2), Sinirli insan(1), Bomba(1)	4	23,52
Toplam	**33**	**100**		**17**	**100**

Tablo 4.2.5.1. incelendiğinde müsabaka öncesi 9 öğrenci 5 farklı metafor, müsabaka sırası 14 öğrenci 8 farklı metafor ve müsabaka sonrasında 10 öğrenci 4 farklı metafor üretmiştir. Müsabaka sürecinde bu kategoride toplam 33 öğrenci 17 farklı üretmiştir. Kaygı, korku ve öfke kategorisini oluşturan metaforların ortak özelliklerini aşağıda özetlemek mümkündür:

1. Kaygı duygusunu içeren metaforlar (*Heyecanlı, Stresli insan, Stres çarkı, Huzursuz insan)*

'Müsabaka öncesinde kendimi ***Heyecanlı***' ya benzetirim çünkü şu anda çok heyecanlıyım.' (4, E, FS)

'Müsabaka sırasında kendimi ***Heyecanlı***' ya benzetirim çünkü maçın ortasında çok heyecanlıyım.' (32, E, FS)

'Müsabaka öncesinde kendimi ***Heyecanlı***' ya benzetirim çünkü turnuvada kazanmayı çok istiyorum.' (91, E, FS)

'Müsabaka öncesinde kendimi ***Stresli insan***' a benzetirim çünkü maç öncesi stresliyim.' (90, E, FS)

'Müsabaka sırasında kendimi ***Stresli insan***' a benzetirim çünkü maça kafamı vermekte zorlanıyorum.' (108, E, FS)

'Müsabaka öncesinde kendimi ***Stres çarkı***' na benzetirim çünkü maç öncesi stresliyim.' (89, E, FS)

'Müsabaka sırasında kendimi ***Huzursuz insan***' a benzetirim çünkü maçta gerideyiz.' (96, E, FS)

2. Korku duygusunu içeren metaforlar (*Kedi, Tavuk, Kaplumbağa)*

'Müsabaka öncesinde kendimi ***Kedi***' ye benzetirim çünkü kedi gibi bende korkuyorum.' (23, E, FS)

'Müsabaka sırasında kendimi ***Kedi***' ye benzetirim çünkü korkuyorum.' (48, E, FS)

'Müsabaka sırasında kendimi ***Kedi***' ye benzetirim çünkü korkuyorum.' (21, E, FS)

'Müsabaka öncesinde kendimi ***Tavuk***' a benzetirim çünkü rakibi tanımadığım için üzerimde korku ve heyecan var.' (100, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Tavuk***’ a benzetirim çünkü hiç güzel oynamadık.’ (135, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Tavuk***’ a benzetirim çünkü öyle yoruldum ki oynayamadım.’ (162, K, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Kaplumbağa***’ ya benzetirim çünkü rakip bize göre çok hızlı.’ (31, E, FS)

3. Öfke duygusunu içeren metaforlar (*Sinirli, Bomba, Köpek)*

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Sinirli***’ ye benzetirim çünkü çok kızgınım.’ (76, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Sinirli***’ ye benzetirim çünkü çok kızgın oluyorum.’ (78, E, FS)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Sinirli***’ ye benzetirim çünkü sonuç istediğim gibi olmadı.’ (92, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Köpek***’ e benzetirim çünkü çok sinirliyim.’ (99, E, FS)

‘Müsabaka sırasında kendimi ***Köpek***’ e benzetirim çünkü kedinin arkasından koşar gibi gollerin arkasından koşuyorum.’ (144, K, FB)

‘Müsabaka sonrasında kendimi ***Bomba***’ ya benzetirim çünkü sinirden patlıyorum.’ (138, E, FS).

BÖLÜM V: SONUÇ

Bu bölüm; yargı, tartışma ve öneriler şeklinde alt bölümlerinden oluşmaktadır.

5.1. Yargı

Okul takımlarında yer alan öğrencilerin müsabaka öncesi, sırası ve sonrasındaki duygu durumlarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmak için yapılan analizler sonucunda varılan yargılar:

- ✓ Araştırmanın birinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, okul takımında yer alan öğrencilerin duygu durumlarını yansıtan 90 adet metafor vardır. Bu metaforlardan sırasıyla: 'Ünlü' 132, 'Futbolcu' 55, 'Aslan' ve 'Kötü' 22, 'Araç' 19, 'Üzgün' 16, 'Hiçbir şey' ve 'İyi' 11, 'Kaplan' ve ' Kedi' 10, olmak üzere öğrenciler tarafından en çok dile getirilen metaforlardır.
- ✓ Araştırmanın ikinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, ortaya çıkan metaforlar 5 farklı duygu kategorisinde yer almaktadır. Gurur ve hayranlık kategorisinde: 231, Cesaret, hırs ve arzu kategorisinde: 94, Şaşkınlık, küçümseme ve utanç kategorisinde: 64, Umutsuzluk kategorisinde: 58 ve Kaygı, korku ve öfke kategorisinde: 29 metafor bulunmaktadır.
- ✓ Araştırmanın üçüncü amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, müsabaka öncesi ortaya çıkan metaforlar sırasıyla; 1.Gurur ve hayranlık, 2.Cesaret, hırs ve arzu, 3.Umutsuzluk, 4.Kaygı, korku ve öfke, 5.Şaşkınlık, küçümseme ve utanç kategorisinde yer alır.
- ✓ Araştırmanın dördüncü amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, müsabaka sırasında ortaya çıkan metaforlar sırasıyla; 1.Gurur ve hayranlık, 2.Cesaret, hırs ve arzu, 3.Şaşkınlık, küçümseme ve utanç, 4. Umutsuzluk ve 5.Kaygı, korku ve öfke kategorisinde yer alır.
- ✓ Araştırmanın beşinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, müsabaka sonrasında ortaya çıkan metaforalar sırasıyla; 1.Gurur ve hayranlık, 2.Şaşkınlık, küçümseme ve utanç, 3.Umutsuzluk, 4.Cesaret, hırs ve arzu ve 5.Kaygı, korku ve öfke kategorisinde yer alır.

5.2. Tartışma

Okul takımlarında yer alan öğrencilerin müsabaka öncesi, sırası ve sonrasındaki duygu durumlarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarma amacına yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçları özellikle 3 farklı bulguya dikkat çekmektedir.

İlk olarak müsabaka süreçleri boyunca öğrenciler; gurur, hayranlık, cesaret, hırs, arzu, kaygı, korku, öfke, şaşkınlık, küçümseme, utanç ve umutsuzluk duygu durumlarını yaşamıştır. Öğrencilerin yaşadıkları duyguları ortaya çıkarmada metaforu kullanmak, yaşanan olayların yanı sıra olayların zihinsel ve duygusal önemi de ortaya çıkarır (Karaırmak, 2015). Ortaya çıkan duygu durumları öğrencilerde farklılık göstermektedir. Ruiz ve Hanin (2004)' in atletlerle olan çalışmasında; mutluluk, rahatlama, sinir, üzgün, mutsuzluk, gurur, kaygı, öfke, utanç duyguları müsabaka sürecinde ortaya çıkan duygular arasındadır. Çalışmanın sonucunda ortaya çıkan; gurur, öfke, kaygı ve utanç duyguları, bu araştırmada elde edilen bulgularla benzerlik taşımaktadır. Martinent ve Ferrand (2009)' ın masa tenisi maçlarını konu alan çalışmasında; öfke, kaygı, cesaretsizlik, hayal kırıklığı, tiksinti, sevinç, huzur, rahatlama ve umut duyguları ortaya çıkmıştır. Çalışmada ortaya çıkan kaygı, öfke ve cesaretsizlik duyguları, bu araştırmada elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Campo, Mellalieu, Ferrand ve Martinent (2012)' in takım sporları üzerine yaptıkları çalışmada kaygı ve korku en yaygın duygu durumu olarak ortaya çıkması, yine bu araştırmada ortaya çıkan kaygı ve korku duyguları ile paralellik göstermektedir. Cerin ve Barnett (2006)' ın müsabaka öncesi ve sonrası üzerine yapmış olduğu çalışmada; korku duygusunun en yaygın duygu durumu olarak ortaya çıkması, bu araştırmada da müsabaka öncesi korku duygusunun varlığı ile benzerlik taşımaktadır. Stenseng, Forest ve Curran (2014)' ın Rekreasyonel spor aktivitelerde pozitif duyguları araştırdıkları çalışmada; hırs ve aidiyet in pozitif duygu arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ortaya çıkan hırs duygusu yine bu araştırmadaki hırs duygusunun ortaya çıkması ile benzerdir. Şirin ve Bayraktar (2006)' ın bayan güreşçiler üzerine yaptığı çalışmada, umutsuzluk ve kaygı düzeyleri yüksek olan sporcuların düşük olan sporculara göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Umutsuzluk ve kaygı duygularının müsabaka sürecinde ortaya çıkmış olması, bu araştırmada da ortaya çıkan umutsuzluk ve kaygı duygu durumları ile paraleldir. Müsabaka süreci boyunca ortaya çıkan hayranlık duygu durumu da öğrencilerin içinde

bulunduğu gelişim döneminin duygusal özelliklerini yansıtmaktadır. İnan (2005)' ın ortaokul çağındaki öğrencilerin duygusal gelişim süreci içerisinde; öğrencilerin 'kendilerince yarattıkları kahramanları örnek aldıklarını' ifade etmesi, bu araştırmadaki hayranlık duygusuyla benzerlik taşır. Şaşkınlık ve küçümseme gibi değişen duygu durumlarının müsabakalarda ortaya çıkması, Koç (2004)' un 'ergenlik çağındaki öğrencilerin duygularının yoğunluğundaki artış ve istikrarsızlıkların ilk dikkat çeken duygusal gelişim süreci' olduğunu dile getirmesi, bu araştırmada ortaya çıkan bu duyguların ortaya çıkışını destekler niteliktedir.

İkinci olarak müsabaka süreçleri boyunca öğrenciler en çok üretilen 10 metafor sırasıyla; Ünlü (132), Futbolcu (55), Aslan (22), Kötü (22), Araç (19), Üzgün (16), Hiçbir şey (11), İyi (11), Kaplan (11) ve Kedi (10) metaforlarıdır.

Öğrencilerin en çok ürettiği metafor olan 'Ünlü' metaforu; Kılıç (2010)' ın tarih dersi üzerine yapmış olduğu çalışmada süreklilik kategorisinde yer almıştır. Öğrenciler '*Tarih ünlü birisi gibidir çünkü ünlü biri hayatta olmazsa bile biz onu hep anarız, tıpkı tarih gibi onun varlığı hep bizimledir*' cümlesiyle geçmişten geleceğe kesintisiz devam etmesi ve edecek olmasını sebep göstermişlerdir. Bu sonuç, bu araştırmada öğrencilerin hayatta olmayan ünlüleri de kendilerini benzetmeleriyle örtüşmektedir. Aydoğdu (2008)' un ideal okul kavramına yönelik yaptığı çalışmada, öğrenciler hoş ve değerli bir ortam olarak okul kategorisinde '*Ünlü bir sanatçı*' metaforu kullanmışlardır. Öğrenciler gerekçe olarak '*Okul herkes tarafından bilinmeli ve sevinmeli*' ifadesini kullanmışlardır. Ünlü kişilerin herkes tarafından bilinen ve sevilen insanlar olduğu düşüncesi; bu araştırmada kullanılan 'Ünlü' metaforunun kullanış amacı ile bu araştırmadaki kullanım amacıyla paraleldir.

Öğrencilerin kullandığı ikinci metafor olan 'Futbolcu' metaforu ise Aydeş ve Akın (2016)' ın okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik algıları üzerine yapmış olduğu çalışmada; yeni öğretmenler için '*Yeni transfer olmuş futbolcu'*, evli öğretmenler için *'90. dakikada gol yemiş futbolcu*' ve emekliliği gelmiş öğretmenler için '*Uzatmaları oynayan futbolcu*' metaforları kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul hayatlarını, futbolcuların spor hayatlarına benzetilerek özdeşim kurulmuştur. Bu çalışmada da öğrenciler hayran oldukları futbolculara kendilerini benzetmişlerdir. Bu ortak sonuç araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Asaman (2013)' ın engelli öğrencilerin

öğrenci kavramına yönelik yaptığı çalışmada; işitme engelli öğrenciler öğrenci kavramı için 'Futbolcu' metaforu kullanmışlardır. Öğrencilerin futbolcu metaforu için, '*öğrenci fiziksel etkinlik içinde olandır*' sebebi öğrencilerin bu çalışmada olduğu gibi müsabaka içerisinde yer almaları ve bunu gerekçe göstermeleri ile benzerlik taşımaktadır.

Öğrenciler üçüncü sırada kullandığı 'Aslan' metaforu; Karakuş (2012)' un deprem üzerine yapmış olduğu çalışmasında yok edici güç kategorisinde 'Aslan' metaforu depremi yaşamış ve yaşamamış öğrenciler tarafından depreme benzetilmiştir. Depremin yok edici güç olarak Aslan' a benzetilmesi bu çalışmada da olduğu gibi öğrencilerin aslan' ın güçlü ve lider bir hayvan olma özelliğini sebep göstermelerine örnektir. Aydoğdu (2008)' un öğretmen kavramı üzerine yapmış olduğu çalışmada; otorite unsuru olarak öğretmen, otorite unsuru olarak okul yöneticisi, otorite unsuru olarak ideal öğretmen, özgür bir varlık olarak ideal öğrenci, otorite unsuru olarak ideal öğrenci ve otorite unsuru olarak ideal okul yöneticisi kategorilerinde 'Aslan' metaforu kullanılmıştır. Gerekçe olarak; '*Öğrenci aslan gibi olmalıdır, her öğrenci kendinin kralı olmalı, her koşulda kendini göstermeli, duygularını düşüncelerini ifade edebilmelidir.*', '*Okul yöneticisinin aslana benzemesini isterim, aslan ormanların kralı oda okulun kralıdır, güçlü kuvvetlidir.*' Cümlelerini kullanarak, bu araştırmada olduğu gibi aslanın cesaret ve lider özelliklerini vurgu yapmışlardır. Pesen, Kara ve Gedik (2015)' in okul müdürü hakkında yapmış oldukları çalışmada; 'Aslan' metaforu yönetim odağı olma ve sorun çözücü olma kategorilerinde kullanılmıştır. Gerekçeler ise; '*Okul müdürü aslana benzer çünkü tam bir lider gibi davranıyor.*' ve '*Okul müdürü aslana benzer çünkü olması gerektiği gibi davranır, olumsuzluklara izin vermez.*' cümleleriyle aslanın yine bu çalışmada olduğu gibi güçlü ve lider olma özelliklerine vurgu yapmışlardır. Aydeş ve Akın (2016)' ın öğretmenler üzerine yapmış oldukları çalışmada; 'Aslan' metaforu güç ve verimlilik ile verimsizlik kategorilerinde kullanılmıştır. Gerekçeler ise; '*Emekliliği yaklaşmış öğretmenler yorgun aslana benzer, çünkü okulun kralı odur*.' verimsizlik kategorisinde kullanılmıştır. '*Göreve yeni başlayan öğretmenler aslan gibidir, çünkü her şeye gücünün yeteceğini sanır.*', '*Bekâr öğretmenler aslan gibidir, çünkü çabalar ve aktif çalışır.*', '*Evli öğretmenler aslan gibidir, çünkü birden fazla sorumluluğun üstesinden gelmeye çalışır.*', '*Derste bulunan öğretmenler aslan gibidir, çünkü sınıfın tek hâkimidir*.' güç ve verimlilik kategorisinde kullanılmıştır. Burada hem güç hem de verimsizlik kategorisinde kullanılması, müsabaka sürecinde de aslanın

güçlü ve lider olma özelliğine vurgu yapılması ile benzer sonuçlar taşır. Koçak (2011)' ın okul yöneticileri üzerine yapmış oldukları çalışmada; okul yöneticileri öğrenciyken yöneticiler için 'Aslan' metaforunu kullanmışlardır. Gerekçe olarak; '*Okulu yönetenlerin, kendilerini çok yüksek bir makam, bulunmaz bir nimet olarak görmeleri, kendileri olmadan hiçbir işin yapılamayacağını sanmaları'* sebepleri gösterilmiştir. Burada aslanın hırslı ve lider özelliğine vurgu yapılması bu çalışmada öğrencilerin aslan metaforunu kullanma amacı ile ortak noktalar taşımaktadır. Aslan (2015)' ın cinsiyet rolleri üzerine yapmış olduğu çalışmada; 'Aslan' metaforu erkeğin koruyuculuk yönü, güçlü ve erkeğin lider ya da yöneticilik yönü kategorilerinde kullanılmıştır. Gerekçe olarak; '*Erkek aslan gibidir korkusuzdur. Ailesini ve sevdiklerini korumak için her türlü güçlüğü hatta ölümü göze alır'*, '*Erkekler aslan gibi tuttuğunu koparan, hırslı bir yapıya sahip başkalarının emri altına girmeyi sevmezler.*' ve '*Her işte, her şekilde önde olmak ister, lider olmak isterler.*' ifadelerini kullanmışlardır. Bu ifadelerde aslanın hırslı, lider ve güçlü özelliklerine vurgu yapılarak, araştırmada da öğrencilerin bu özellikleri gerekçe göstermesiyle benzer özellik taşımaktadır.

Öğrencilerin dördüncü sırada kullandıkları 'Kötü' metaforu; Ocak, G. Ocak, İ. ve Özpınar (2015)' in Türk öğrencilerin Avrupa Birliği hakkındaki algılarını araştırdığı çalışmada kullanılmıştır. Çalışmada öğrenciler 'Kötü' metaforunu hiçbir kategoride yer almayan metaforlar içerisinde kullanmışlardır. Bu çalışmada ise 'Kötü' metaforu şaşkınlık alt başlığında yer almıştır. Bu sonuçlar ele alındığında iki çalışmanın sonucu farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin beşinci sırada kullandıkları 'Araç' metaforu; Ulukök, Bayram ve Selvi (2015)' in çalışmalarında fen bilimleri öğretmeni adaylarının biyoloji algılarında araç türü olarak biyoloji kategorisinde yer almıştır. Gerekçe olarak; '*Biyoloji uçağa benzer çünkü seni uçsuz bucaksız gökyüzünde dolaştırır'*, '*Biyoloji trene benzer çünkü her türlü yükü taşımasından dolayı hayatı kolaylaştırır*.', '*Biyoloji jete benzer çünkü biyoloji de hızla ilerler.*' ifadelerini kullanmışlardır. Burada araçların iyi olan özelliklerinden bahsedilerek, bu çalışmanın da öğrencilerin araç metaforları ile aynı özelliğe vurgu yapmaları benzer sonuçlar taşımaktadır. Aydoğdu (2008)' nun çalışmasında; yönlendirici olarak okul yönetici kategorisi ve yönlendirici bir ortam olarak ideal okul kategorilerinde 'Araç' metaforu kullanılmıştır. Gerekçe olarak: '*Okul yöneticisi bütün okulu çekip götüren bir tren gibidir*.' ve '*Okulun uçak gibi olmasını isterim çünkü uçak*

yolcuları gitmek istediği yere götürür, okulda öğrencileri hedefe götürmelidir.' ifadelerini kullanmışlardır. Burada da araçların iyi yönlerine vurgu yapılarak bu çalışmada olduğu gibi öğrencilerin de araçların iyi yönlerine vurgu yapmış olması ortak sonuçlardandır. Koçak (2011)' ın okul müdürlerinin okul yöneticilerine yönelik çalışmasında 'Araç' metaforu; ulaşılamaz bir konum teması kategorisi altında kullanılmıştır. Gerekçeler ise: '*Trenin çok büyük ve yanına yaklaşılamaz oluşundan dolayı trene benzetiyorum.*' Ve '*Treni görüp de dokunamadığınız, kuvvetli ve engel tanımayan bir nesne olması açısından bu kavramı uygun buldum*.' ifadeleridir. Burada trenin özelliklerinden dolayı benzetme yapmaları, bu çalışmada kullanılan araçların kullanım amacıyla benzerlik taşımaktadır. Aydeş ve Akın (2016)' ın çalışmasında, 'Araç' metaforu: güç ve verimlilik, seçicilik ve olumsuz imaj kategorilerinde kullanılmıştır. Güç ve verimlilikte 'Sıfır araba', seçicilikte 'Galerideki araba' ve Olumsuz imaj kategorisinde 'Eski model araba' olarak kullanılmıştır. Gerekçeler ise: '*Bekâr öğretmenler galerideki araba gibidir her an talibine açık olmalıdır.*' ve '*Bekâr öğretmenler eski model araba gibidir çünkü istediğiniz hızı ve verimi yakalayamazsınız*.' ifadeleridir. Burada da arabaların özelliklerine vurgu yapılarak benzetme yapılması araştırma sonuçlarıyla benzer özellikler taşımaktadır. Saban (2008)' ın çalışmasında; 'Araç' metaforu araç olarak okul kategorisinde kullanılmıştır. Gerekçeler ise: '*Okul araba gibidir çünkü okul insanın meslek veya iş sahibi olmasını sağlar. Araba bir ulaşım aracıdır, okul ise eğitim aracıdır.*' ve '*Okul tren gibidir. Nasıl ki tren her durakta duruyor yolcu alıp aynı zamanda yolcu bırakıyorsa, okul da her sene yeni öğrenciler alıp aynı zamanda mezun vermektedir. Okul verdiği eğitimle öğrencileri hayatlarındaki amaçlara taşır, tren de insanları gitmek istedikleri yere taşır.*' ifadelerini kullanılmıştır. Burada araçların kullanım amacından yola çıkarak benzetme yapılmış, müsabakadaki öğrencilerin kullanım gerekçeleri ile farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin yedinci sırada kullandıkları 'Hiçbir şey' metaforu; Altun ve Camadan (2013)' ın rehber öğretmenlere yönelik yaptıkları çalışmada belirsiz kategorisi altında kullanılmıştır. Gerekçe olarak ise: '*Rehber öğretmen hiçbir şeye benzer çünkü ne yaptığını kendisi de tam olarak bilmemekle birlikte bir belirsizlik içinde olana benziyor*.' ifadesi kullanılmıştır. Burada belirsizlik kategorisinde kullanılan metafor, bu çalışmada umutsuzluk kategorisinde yer alarak farklı özellikler göstermiştir. Ocak, G. Ocak, İ. ve Özpınar (2015)' ın çalışmasında 'Hiçbir şey' metaforu etkisiz Avrupa

Birliği kategorisinde kullanılmıştır. Bu sonuç; bu çalışmanın kullanım amacı ile farklılıklar taşımaktadır.

Öğrencilerin dokuzuncu sırada kullandıkları 'Kaplan' metaforu; Karakuş (2012)' un çalışmasında yok edici güç kategorisinde kullanılmıştır. Gerekçe ise: '*Deprem kaplan gibidir, ne zaman geleceği belli olmaz. İnsanın feleği şaşar, nereye kaçacağını şaşırır.*' ifadesiyle kaplanın fiziksel özelliğine vurgu yapması, bu araştırma ile ortak sonuçlar taşımaktadır. Karadeniz (2016)' in çalışmasında, dershaneler ve etüt merkezleri hakkında 'Kaplan' metaforu kullanılmıştır. Pesen, Kara ve Gedik (2015)' in çalışmalarında 'Kaplan' metaforu sert ve baskıcı olma kategorisinde kullanılmıştır. Gerekçe olarak ise: '*Okul müdürü kaplana benzer çünkü çok otoriterdir*.' ifadesiyle, kaplanın fiziksel özelliklerine vurgu yapılması, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Aydeş ve Akın (2016)' ın çalışmalarında; 'Kaplan' metaforu güç kategorisinde kullanılmıştır. Çetinkaya (2014)' nın çalışmasında 'Kaplan' metaforu çalışkan kategorisinde kullanılmıştır. Gerekçe ise: '*Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunu olan bir kişi kaplana benzer çünkü avını asla affetmez*.' ifadesiyle avlanma özelliğine vurgu yaparak, bu araştırmanın sonuçlarıyla aynı gerekçeleri içerir.

Öğrencilerin onuncu sırada kullandıkları 'Kedi' metaforu; Pesen, Kara ve Gedik (2015)' in çalışmalarında, uyumlu bir unsur olma ve etkisiz bir unsur olma kategorilerinde kullanılmıştır. Gerekçeler ise: '*Okul müdürü kediye benzer çünkü sessiz, sakin uysal biridir.*', '*Okul müdürü kediye benzer çünkü cana yakın ve sevecendir*.', '*Okul müdürü kediye benzer çünkü çok sessizdir kimseyle diyaloğu yoktur.*' ifadeleri kullanılmıştır. Burada çıkan sonuçlar ile araştırmada çıkan sonuçlar farklılık göstermektedir. Aydeş ve Akın (2016)' ın çalışmalarında 'Kedi' metaforu acemilik kategorisinde 'Pısırık kedi' ve duygusallık kategorisinde 'Kedi' olarak kullanılmıştır. Aydoğdu (2008)' nun çalışmasında; masumiyet unsuru olarak öğrenci kategorisinde 'Yavru kedi' metaforu kullanılmıştır. Aslan (2015)'in çalışmasında; kadının zayıf, hassas, duygusal ve ilgiye muhtaç olduğu kategorisinde 'Kedi' metaforu kullanılmıştır. Asaman (2013)' ün çalışmasında 'Kedi' metaforu, öğretmen mutluluk kaynağı ve öğrenciler fiziksel etkinlik içindedir kategorilerinde kullanılmıştır. Gerekçeler ise: '*Öğretmen kediye benzer çünkü ikisi de iyi ve ben mutlu olsun*.' ve '*Öğrenci yavru kediye benzer çünkü ikisi de yardım alır ve yardıma muhtaçtır.*' ifadeleri kullanılmıştır. Burada çıkan sonuçlar ile bu çalışmanın sonuçları farklılık göstermektedir. Tortop (2013)' un

çalışmasında ‘Kedi’ metaforu: üzerine yükümlülük olmayan olarak üniversite hocası kategorisinde kullanılmıştır. Burada kullanılan metaforlar sorumluluktan kaçma davranışına vurgu yaparak, bu araştırmanın sonuçlarıyla farklılıklar içermektedir.

Öğrencilerin kullanmış olduğu soyut kavramlar olan ‘İyi’ ve ‘Üzgün’ metaforlarına, araştırılan alan yazında karşılaşılmamış ve daha çok somut kavramlar kullanılmıştır. Karaırmak (2015)’ ın ‘metafor kullanımındaki aktif zihinsel sürecin özeti iki durum ya da nesne arasında somutla soyutu birleştiren bir dil becerisine sahip olmaktadır’ sözünden yola çıkarak müsabakadaki öğrencilerin bazılarının soyut ile somut arasında bağlantı ya da benzetme yapamadığı görülmüştür. Shields ve Bredemeier (2011)’ ın ‘kavramsal metaforların soyut bir fikre, tecrübeye veya kavrama mantıksal bir yapı ya da çerçeve sağlayabilme’ yeteneği olduğunu vurgu yapması metaforun kullanım amacının daha çok soyutu somuta dönüştürme çabası içerisinde olduğu söylenebilir. Lakoff ve Johnson (1980)’ ın kavramsal sistemdeki birbirleriyle alakalı olan metaforların, sistemi açısından tanımlanan soyut kavramların not edilmesinin önemli olduğunu vurgulaması yine soyut ve somut ilişkisinin önemini gösterir.

Üçüncü olarak; Gurur ve Hayranlık kategorisi ve Cesaret, Hırs ve Azim kategorisinde üretilen metaforlar müsabaka sürecinde giderek azalmıştır. Şaşkınlık, Küçümseme ve Utanç kategorisinde üretilen metaforlar müsabaka sürecinde giderek artmıştır. Umutsuzluk kategorisinde üretilen metaforlar müsabaka sürecinde önce azalmış sonra artmıştır. Kaygı, Korku ve Öfke kategorisinde üretilen metaforlar müsabaka sürecinde önce artmış sonra azalmıştır.

Öğrenciler müsabaka süreci boyunca değişen duygu durumları yaşamış ve bunları kullandıkları metaforlara yansıtmışlardır. Öğrencilerin aynı metaforları farklı gerekçeler ile açıklamalarını; Lakoff ve Johnson (2010)’ ın metaforlardaki benzerliklerin insanların tecrübe ettikleri şeyler olarak benzer olduğunu dile getirmeleriyle açıklanabilir. Öğrencilerin yaşamış olduğu duygular benzer olsa da duyguların miktarı ve etkisi farklılık göstermektedir. Bu durumu; Karaırmak (2015)’ ın metaforların yorumlarına bağlı olarak kişisel anlam taşıdıkları vurgusu, araştırmanın bu sonucunu açıklar niteliktedir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- ✓ Okul takımında yer alan öğrencilerin müsabaka öncesi, müsabaka sırası ve müsabaka sonrasındaki duygu durumlarını yansıtmada metaforların güçlü birer araç olarak kullanılabilir.
- ✓ Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi göz önüne alınarak beden eğitimi dersleri ve egzersizlerinde, öğretimi somutlaştırma ve motivasyonu arttırmak için metaforlar kullanılabilir.
- ✓ Beden eğitimi öğretmenleri ve antrenörlerin metafor tekniğinin amacını ve önemini daha yakından tanıyıp derste ve antrenmanlarda uygulamaları teşvik edilebilir.
- ✓ Beden eğitimi öğretmenleri ve antrenörler spor takımlarına duygu durumlarını yansıtan çalışmalar yaparak, müsabaka yönetme sürecinde metaforlardan yararlanabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ✓ Araştırma farklı spor dalları, engelli sporcular ve farklı yaş kategorilerinde genişletilerek karşılaştırmalar yapılabilir.
- ✓ Araştırma nitel ağırlıklı olduğundan, ileride yapılacak çalışmalara nicel ağırlık da verilerek araştırmalar genişletilebilir.
- ✓ Farklı yöntem veya aynı yöntemle metaforların duygu durumlarını yansıtmasını sağlayan sonuçlar, yapılacak olan benzer araştırmalara ışık tutabilir.

KAYNAKLAR

Ada, S.(2009). Türk Eğitim Sistemi. *Marmara üniversitesi*.

Ahkemoğlu, H. (2011). A Study On Metaphorical Perceptions Of Learners Regarding Foreign Language Teacher. *Master Of Arts.*Adana: Çukurova University.

Akgün, A. (2011). İlköğretim Kurumlarında Ders Dışı Egzersiz Faaliyetlerine Katılan Öğrencilerin Sosyalleşme Düzeyleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi.

Akkaya, E. (2012). Ortaöğretim Öğrenci ve Öğretmenlerinin Okul ve İdeal Okul Algılarının Mecaz Yoluyla Analizi . *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara : Gazi Üniversitesi.

Allan, V., Turnidge, J., Vierimaa, M., Davis, P., ve Cote, J. (2016). Development of the Assessment of Coach Emotions systematic observation instrument: A tool to evalute coaches' emotions in the youth sport context. *İnternational Journal of Sports Science & Coaching (11 (6))*, 859-871.

Altıntsaş, A., Kelecek, S., Aşçı, H. (2013). Elit Sporcularda Durumsal Güdülenme ve Optimal Perfromans Duygu Durumu Arasındaki İlişki. *Pamukkale Journal of Sport Sciences, 4*, 14-21.

Altun, T. ve Camadan, F. (2013). Rehber Öğretmenlerin Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman) Kavramına İlişkin Algılarının Mecaz Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21 (3), 883-918*

Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (1)*, 377-404.

Arslan, A. (2013). Metaphors used for Foreign Language Learning by Foreign Language Teacher Candidates.*Yüksek Lisans Tezi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Asaman, E. (2013). Özel Eğitim Kurumlarındaki Öğretmen ve Öğrencilerin Birbirlerine Yönelik Mecazik Algıları. *Yüksek Lisans Tezi*. Mersin Üniversitesi.

Aslan, G. (2015). Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Algılarına İlişkin Metaforik Bir Çözümleme. *Türk Eğitim Dergisi, 40 (181), 363-384*

Aydeş, S.S.ve Akın, U. (2016). Okul Yöneticilerinin Öğretmenlere Yönelik Metaforik

Algıları. *Sakarya Üniversity Journal of Education, 6 (3), Aralık, 20-39*

Aydın, E. ve Sulak, S.E. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Değer" Kavramına Yönelik Metaforik Algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4 (2), Aralık, 482-500*

Aydoğdu, E. (2008). İlköğretim Okullarındaki Öğrenci ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Okul Algıları İle İdeal Okul Algılarının Mecazlar (Mecazlar) Yardımıyla Analizi. *Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Ayhan, A., Danacı, E.F. ve İlhan, Y. (2016). Lisans Öğrencilerinin Türkçe Pop Müziğine Yönelik Düşüncelerinin Mecaz Analizi Yoluyla Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Arts and Social Sciences, 2 (2), Aralık, 1-10*

Balcı, A. (1999). Okul ile İlgili Mecazlar: Seçilmiş Dört Okulda Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Velilerin Okul Algıları. *Doktora Tezi*. Ankara: Yök.

Başaran, E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* Ankara: Ekinoks Yayınları.

Başaran, Z. (2004). Sporun Sosyal Bilimlerle İlişkisi. M. Aydın, Z. Başaran, B. Bayazıt, C. Çetin, A. Demirdizen, G. K. Gül, et al. içinde, *Spor Bilimlerine Giriş* (s.21-29). İstanbul: Ulus Matbaa.

Baştuğ, G., Metin, S.C., ve Bingöl, E. (2014). İnvestigation of Perceived Stress Levels together with Positive and Negative Moods of Students in School of Physcial Education and Sports.*İnternational Journal of Science Culture and Sport (2 (4))*, 72-79.

Bauman, S.(1994). *Uygulamalı Spor Psikolojisi.* (H. İkiziler, Çev.) İstanbul: Alfa Basım Yayım.

Bektaş, F., Beyazoğlu, G., Yıldıran, İ., ve Yılmaz, İ. (2013). 2011 Avrupa Gençlik Olimpiyatları Gönüllülerinin Olimpiyat Algılarının Mecaz Yoluyla Öğrenilmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi , 7 (2)*.

BESDÖP (2013). Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı. *Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaokul 5.-8. sınıf*.19 Haziran.

Biçer, T. (2007). *Sporda Duygun ve Aklın Yönetimi.* İstanbul: Beyaz Yayınları.

Biltekin, T. (2013). Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları (Kayseri İli Örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Birinci, D.K. (2016). Matematik öğretmen adaylarının Lineer cebir kavramları anlayışlarının düşünme yapıları ve uzamsal yetenekleri bağlamında incelenmesi. *Doktora Tezi*. Marmara Üniversitesi.

Bulger, S.M., ve Housner, L.D. (2009). Relocating From Easy Street: Strategies for

Moving Physical Education Forward. *Quest, 61,* 442-469. Human Kinetics, Inc.

Campo, M., Mellalieu, S., Ferrand, C., ve Martinent, G. (2012). Emotions in Team Contact Sports:A Systematic Review. *The Sport Psychologist, 26,* 62-97. Human Kinetics, Inc.

Cerin, E., ve Barnett, A. (2005). A processual analysis of basic emotions and sources of concerns as they are lived before and after a competition. *Psychology of Sport and Exercise, 7,* 287-307. Elsevier Ltd. All rights reserved.

Cudd, A.E. (2007). Sporting Metaphors: Competition and the Ethos of Capitalism. *Journal of the Philosophy of Sport, 34,* 52-67. International Association for the Philosophy of Sport.

Çelik, A., ve Şahin, M. (2013). Spor ve Çocuk Gelişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies, January, 6 (1),* 467-478.

Çelik, G. (2010). Üst Düzeydeki Judocularda Müsabaka Öncesi Durumluluk Kaygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*, 37. Kütahya.

Çelikkaya, T. ve Yakar, H. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Kavramına İlişkin Algıları: Mecaz Analizi Örneği. *International Online Journal of Educational Sciences, 7 (4), 188 - 207*

Çetinkaya, S.K. (2014). Öğrencilerinin Kendi Mesleklerine İlişkin Algılarının Mecaz Analizi İle İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (36), Temmuz, 137-150*

Çiftçi, T. (2015). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlişkin Algıları. *International Journal of Educational Research, 6 (3), 87-100*

Demirci, A. (2008). *İlköğretimde Beden Eğitmi Dersi Etkinlikleri (4.-8.sınıflar yeni öğretim programı).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Demirhan, G. (2006). *Spor Eğitiminin Temelleri.* Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.

Deniz, E; Arslan, C; Özyeşil, Z; İzmirli, M. (2012). Öz-Anlayış, Yaşam Doyumu, Negatif ve Pozitif Duygu: Türk ve Diğer Ülke Üniversite Öğrencileri Arasında Bir Karşılaştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (23), Haziran, 428-446.

Dervent, F. (2015). The effect of reflective thinking on the teaching practices of preservice physical education teachers.*İssues in Educational Research , 25 (2),* 260-275.

Dervent, F. ve İnan, M. (2015). Metaphorical Conceptualizations of Football Coach

through Social Cognitive Theory. *Journal of Education and Training Studies, 3 (4)*. July.Redfame Publishing.

Doğan, N. (2011). Niğde İlinde Bulunan Farklı Statüdeki Liselerde Eğitim Gören Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine Karşı Tutuları ve Fiziksel Uygunluk Düzeylerinin Araştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*. Niğde Üniversitesi.

Doğan, S.ve Kavtelek, C. (2015). Hayat Boyu Öğrenme Kurum Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenme Kavramına İlişkin Görüşleri: Hayat Boyu Öğrenme için Bir Mecaz Analizi. *Journal of Higher Education and Science (5), Aralık, 292-303*

Dönmez, Ö. (2008). Türk Eğitim Sisteminde Kullanılan Yönetici Mecazları. *Yüksek Lisans Tezi*. Erciyes Üniversitesi.

Döş, İ. (2011). Okul Paydaşlarının Metafolar Yardımıyla Okul Örgütlerini Algılama Biçimlerinin Değerlendirilmesi. *Doktora Tezi*, 2. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Draaısma, D. (2007). *Bellek Mecazları.* (G. Koca, Çev.) İstanbul: Metis Bilim Yayınları.

Edsall, M.E. (2005). Moving Out of the Black and Into the Blue: The Cross-referencing of Performative Metaphor in Dancing, Psychotherapy,and Writing . *Dance Research Journal, 37 (2).*

Ekici, G. (2016). Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Mikroskop Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Mecaz Analizi Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) (17), Nisan, 615-636*

Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life.* Time Books, New York

Er, N. (2013). Duygu Durum Sıfat Çiftleri Listesi. *Ankrar Üniversitesi, DTCF Psikoloji Bölümü*, 21-43.

Eren, F., Çelik, İ. ve Aktürk, A.O. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Facebook Algısı: Bir Mecaz Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi (22), Mayıs, 635-648*

Erkal, M. (1986). *Sosyolojik Açıdan Spor.* Ankara: MEB.

Gallegher, S.ve Lindgren, R. (2015). Enactive Metaphors : Learning Throuhg Full-Body Engagement. *Educ Psychol Rev (27)*, 391-404.

Geçit, Y. ve Gençer, G. (2011). Sınıf Öğretmenliği 1.sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Algılarının Mecaz Yoluyla Belirlenmesi. *MARMARA COĞRAFYA DERGİSİ (23),İstanbul, 1-19*

Girmen, P. (2007). İlköğretim öğrencilerinnin konuşma ve yazma sürecinde

mecazlardan yararlanma durumları. *Doktora Tezi*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.

Goleman, D. (1998). *Duygusal Zeka.* (B. S.Yüksel, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.

Goodwin, D.N., Thurmeier, R., ve Gustafson, P. (2004). Reactions to the Metaphors of Disability: The Teaching Effects of Physcial Activity. *Adopted Physcial Activity Quarterly (21),* 379-398. Human Kinetics Publishers.

Hacıhafızoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011). Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Algıları: Mecaz Analizi Örneği. *Journal of Educational Sciences Research, 1 (1).*

Hanin,Y.L. ve Stambulova, N.B. (2002). Metaphoric Description of Performance States: An Application of the IZOF Model. *The Sport Psychologist, Human Kinetisc* (16), 396-415.

Heil, J., Wakafield, C. ve Reed, C. (1998). Patient as Athlete: A Metaphor for İnjury Rehabilitation. By the Hawart Press.

İlhan, E. L.; Gencer, E; Ulucan, H. (2011). Okul Sporlarına Katılan ve Katılmayan İlköğretim Öğrencilerinin Ruhsal Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitersi Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), Aralık. 2 (4),* 265-276.

İnan, M. (2003). *"Çocuğum Nasıl Spor Yapmalı?"*. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Morpa Kültür Yayınları (1), Ankara

İnan, M. (2005). *Okul Çağında Spor*. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Morpa Kültür Yayınları, İstanbul

Jansen, S.C. ve Sabo, D. (1994). The Sport/WarMetaphor: Hegemonic Masculinity the Persian Gulf War and the New Word Order. *Sociology of Sport Journal (11),* 1-7. Human Kinetics Publishers.

Kahyaoğlu, M. ve Kırıktaş, H. (2016). Ortaöğretim ve Üniversite Öğrencilerinin 'Doğa' Kavramına İlişkin Algılarının Mecaz Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi (33), İstanbul, Ocak, 58-76*

Kalemoğlu, A.F., ve İmamoğlu, Y. (2010). Sporun İlköğretim Öğrencilerinin Okul Başarıları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Veli Görüşleri. *İnternational Congrees on Children and Sports.*Near East Üniversity, Cyprus.19-21 April

Karabay, A. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Kimliğine İlişkin Görüşlerinin Mecaz Analizi Yoluyla İncelenmesi. Eurasian Journal of Educational Research, Issue (65), 1-18

Karaçam, S.ve Aydın, F. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Teknoloji Kavramına İlişkin Algılarının Mecaz Analizi, *Gaziantep Üniversity Journal of Social Sciences, 3*

(2):545-572

Karadeniz, O. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencilerinin KPSS Algıları: Metaforik Bir Analiz Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17 (3), Aralık, 729-746Cilt 17, Sayı 3, Aralık 2016, Sayfa 729-746*

Karaırmak, Ö. (2015). Çocukla Psikolojik Danışmada Metaforik Süreç. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi, 5 (43), 115-127*

Karakaya, E.D. ve Salıcı, O. (2016). Isparta'da Öğrenim Gören 11-13 Yaş Gurubu Öğrencilerin Belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 2 (3), 1059-1076*

Karakuş, U. (2012). Depremi Yaşamış ve Yaşamamış Öğrencilerin Deprem Algılarının, Mecaz Analizi ile İncelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi (29),* 97-115

Karamehmet, B. (2012). Reklamda Görsel Mecaz Kullanımı: Basın Reklamı Örneği. *Doktora Tezi*. Marmara Üniversitesi.

Kaya, Y.S.(2017). Öğretmen Adaylarının Matematiksel Örnekleri Algılayışları Üzerine Bir Mecaz Analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (1), Şubat, 48-67*

Keklik, N. (1990). *Felsede Mecaz.* İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.

Kesic, D., ve Muhic, E. (2013). Sports in Metaphor and Metaphor in Sports.*Sport Logia, 9 (1)*, 28-33.

Keten, A. (2006). *Atletizmde yönetim ve Organizasyon.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Keten, M. (1993). *Türkiye'de Spor.* Ankara: Ayyıldız Matbaası.

Kılıç, F.D. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde tarih konuları üzerinde oluşturdukları mecazların söylem analizi tekniği ile incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.

Koç, M. (2004). Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (17), 231-256

Koçak, O. (2011). Okul müdürlerinin; öğrencilik, öğretmenlik ve müdürlük dönemlerindeki okul yöneticiliğine ilişkin Metaforik algıları. *Yüksek Lisans Tezi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Kondradl, S.ve Hendl, C. (2001). *Duygularla Güçlenmek.* (M. Taştan, Çev.) İstanbul: Hayat Yayınları.

Konter, E. (2006). *Sporda Karşılaşma Psikolojisi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Koşar, D. (2016). Öğretmen Adaylarının Üniversite ve Öğretim Elemanı Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları. *International Online Journal of Educational Sciences (2), 1-15*

Köse, T.C., ve Bayır, Ö.G. (2016). Perception of Peace in Students' Drawings.*Eurasian Journal of Educational Research (65),* 181-198

Kurtipek, S., Çelik, B., Yılmaz, B. ve Yenel, F. (2016). Milli Sporcuların Doping Kavramına İlişkin Düşüncelerinin Belirlenmesi: Bir MecazAnalizi Çalışması. *Niğde Ünivseritesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 10 (2).*

Kuş, E. (2012). *Nicel ve Nitel Araştırma Teknikleri*. Anı Yayıncılık (4), Ankara

Lakhwanı, M., ve Claır, R. (2014). Communicating in English with Baseball Metaphors.*İntercultural Communication Studies (23 (3)).*

Lakoff, G. ve Johnson, M. (1980). the metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive Science* (4), 195-208.

Lakoff, G., ve Johnson, M. (2010). *Mecazlar: Hayat, Anlam ve Dil.* (G. Y. DEMİR, Çev.) İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

Lindsay, P;Thomas, O; ve Douglas, G. (2010). A Framework to Explore and Transform Client-Generated Metaphors in Applied Sport Psychology. *The Sport Psychologist (24),* 97-112. Human Kinetics.

Martinent, G. ve Ferrand, C. (2009). A naturalistic study of the Directional İnterpretation Process of Discrete Emotions During High-Skates Table Tennis Matches.*Journal of Sport and Exercise Psychology (31),* 318-336. Human Kinetics.

Martinent, G., ve Fernand, C. (2015). A Field Study of Discrete Emotions: Athlestes' Cognitive Apprials During Competition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86, 51-62. Taylor & Francis Group.

Meb. (2010). Milli Eğitim Bakanlığı. *Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği*.21 Mayıs

Meb. (2012a). Milli eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği. *Resmi Gazete. 20 Mart*

Meb. (2012b). *Milli Eğitim bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*.07 Haziran

Meb. (2016). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Mevzuatı .Şubat

Merdivan, E. (2007). Farklı Mecaz Kullanımlarının Hipermetin Öğrenimine Etkisi.

Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis.*Sage Publications, London,

Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Mecaz.* (G. Bulut, Çev.) İstanbul: MESS Yayıncılık.

Morpa. (2005). *Spor Ansiklopedisi 1*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Neil, R., Bowles, H., Flemnig, S.ve Hanton, S.(2016). The Experience of Competition Stress and Emotions in Cricket. *The Sport Psychologist (30)*, 76-88. Human Kinetics.

Neil, R., Hanton, S., Mellalieu, S.D., ve Fletcher, D. (2011). Competition stress and emotions in sport performers: The role of further appraisals.*Psychology of Sport and Exercise, 12*, 460-470.

Ocak,G., Ocak, İ,. ve Özpınar, D. (2015). Turkish Students' Metaphors about the European Union. *International Journal of Instruction, 8 (1).*

Offstein, E.V., ve Neck, C.P. (2003). From 'Acing the Test' to the 'Touching Base' The Sports Metaphors in the Claasroom. *Business Commnication Quarterly (4), 66*, 23-35.

Ortony, A. (1993). Metaphor and Thought. *Second Edition edited by Andrew Ortony*, 203-213. New York: Published by the Press Syndicate of the University of Cambridge.

Ortony, A. ve Turner, T.J. (1990). What's Basic About Basic Emotions?. *Psychological Review, 3 (97), 315-331*

OSFY. (2013). Okul Spor Faaliyetleri Yönetmenliği. (*28812)*. Spor Genel müdürlüğü.5 Kasım

Osho. (2006). *Duygular*. (Sangeet, Çev.) Ovro Basım Yayın ve Tanıtım.

Örücü, D. (2012). Primary School Teachers' Metaphorical Perspectives towards Classroom and Classroom Management: A Comparative Case Study. *Elementary Education, 11 (2)*, 342-352.

Özabacı, N. ve Başak, B.B. (2013). Öğretmenlerin Öğrenme Yetersizliği Olan Öğrencileri İle İlgili Algılarının Mecaz Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28 (1), 269-280*

Özbaş, B.Ç. ve Altekin, S.(2013). Tarih Öğretmeni Adaylarının Tarih Öğretmenliğine İlişkin İnançlarının Mecaz Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Journal of Theory and Practice in Education, 9 (3): 211-228*

Özbek, A. (2004). Spor: Multisipliner Bir Bilim. Y. Taşkıran içinde, *Spor Bilimlerine Giriş*. İsantbul: Yayıncı Yayınları.

Pate, J.A. ve Johnson, C.W. (2013). İnternational Language and the Power of Metaphor. *A Journal of Leisure Studies and Recration Education* (1), 83.

Pesen, A., Kara, İ. ve Gedik, M. (2015). Çocuk Gelişimi Bölümü 2.sınıf Öğrencilerinin 'Müdür' Kavramına İlişkin Mecaz Algıları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (5), 28-48*

Pierre, P.E., ve Smith, M.A. (2012). The Role of Metaphor in Sport Instruction: Insights From a Study of Expert Golf Instructors.*International Journal of, 6 (1)*, 27-44.

Polat, S.(2010). İlköğretim 6.- 7.Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kavramına İlişkin Kullandıkları Mecazlar. 1. Gokat: gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of Emotion. New York: Academic (1), 3-33.

Proios, M. (2014). Relationship Between Discrete Emotions and Moral Content Judgment in Sport Settings.*Ethics & Behaviour (45 (2))*, 382-396. Taylor & Francis Group.

Rathschlag, M. ve Memmert, D. (2015). Self-Generated Emotions and Their Influence on Sprint Performance: An Investigation of Happiness and Anxiety. *Journal Of Applied Sport Psychology (27)*, 186-199. (T. &. Group, Dü.)

Ruiz, M.C. ve Hanin, Y.L. (2004). Metaphoric Description and İndividualized Emotion Profiling of Performance States in top Karate Athletes.*Journal of Applied Sport Psychology (16:3)*, 258-273.

Saban, A., Koçbeker, A.,ve Saban, A. (2006). An Investigation of the Concept of Teacher Among Prospective Teachers through Metaphor Analysis.*Educational Sciences: Theory & Practice, 6 (2)*, 509-522.

Saban, A. (2008a). Primary School Teachers' and Their Students' Mental Images about the Concept of Knowledge. *Elementary Education Online, 7 (2)*, 421-455.

Saban, A. (2008b). Okula ilişkin Mecazlar. *Educational Administration: Theory and Practice, 55*, 459-496.

Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7 (2)*, 281-326.

Saban, A., Koçbeker, A., ve Saban, A. (2014). Racing in the Marathon or Traveling to a Mysterious Place: Prospective Primary Teachers' Conceptions of Experienced

and Ideal Learning. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14 (3),* 1013-1030.

Salar, B., Hekim, M., ve Tokgöz, M. (2012). 15-18 Yaş Grubu Takım ve Ferdi Spor Yapan Bireylerin Duygusal Durumlarının Karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (6),* 123-135.

Segrave, J.O. (1994). The Perfect 10: 'Sportspeak' in the Language of Sexual Relations.(*11),* 95-113. Human Kinetics Publishers.

Segrave, J.O. (2000). The Sports Metaphors in Amerikan Culture Discourse. *Sport Society, 3* (1), 48-60.

Selçuk, T. (2006). Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders Dışı Okul Spor Faaliyetlerine Katılımı ve Sorunları (Mersin İli Örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. Mersin: Mersin Üniversitesi.

Sevinç, H. (2008). 10-14 Yaş Gurubu Çocuklara Uygulanan Futbol Beceri Antrenmanının Temel Motorik Özelliklere ve Antropometrik Parametlere Rtkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Niğde: Niğde Ünivseristesi.

Shields, D. ve Bredemeier, B. (2011). Contest, Competition and Metaphor. *Journal of the Philosophy of Sport*, 27-38.

Skinner, N., ve Brewer, N. (2004). Adaptive Approaches to Competetion: Challenge Apprials and Positive Emotion. *Journal of Sport & Exercise Psychology (26),* 283-305. Human Kinetics.

Slack, T. (1993). Morgan and the Metaphors: İmplications for Sport Management Research. *University of Alberta (7),* 189-193. Human Kinetics.

Staddon, J. (2006). Did Skinner miss the point about teaching? *İnternational Journal of Psychology (41 (6)),* 555-558. Taylor & Francis Group.

Stenseng, F., Forest, J. ve Curran, T. (2014). Positive Emotions in Recreational Sport Activities: The Role of Passion and Belongingness.*J Happiness Study, 1117-1129, Springer Science+Business Media Dordrecht*

Stewart, C., Smith, B., ve Sparkes, A.C., . (2011). Sporting autobiographies of illness and the role of metaphors.*Sport in Society: Cultures, Commerce,Media, Politics, 14 (5),* 581-597. Taylor & Francis Group.

Stylianou, M., Kulinna, P.H., Cothran, D. ve Kwon, J.Y. (2013). Physical Education Teachers' Metaphors of Teaching and Learning. *Journal of Teaching in Physical Education, 32,* 22-45. Human Kinetics, Inc.

Şahin, S.H. (2016). Analysis of pre-service social sciences teachers' geography perceptions through metaphors.*Journal of Education and Training Studies, 4*

(2). Redfame Publishing.

Şahin, Ş. ve Baturay, M,H. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin İnternet Kavramına İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi: Bir Mecaz Analizi Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi (21), Ocak, 177-192*

Şenel, T.ve Aslan, O. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilim ve Bilim İnsanı Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (2), Ağustos, 76-95*

Şeyihoğlu, A. ve Gençer, G. (2011). Hayat Bilgisi Öğretiminde "Mecaz" Tekniğinin Kullanımı. *Journal of TURKISH SCIENCE EDUCATION (3), September,83-100*

Şirin, E.F., Bektaş, F., Karaman, G. ve Aytan, G.K. (2012). Rafting Katılımcılarının Rafting Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 6 (2).*

Şirin, E.F., ve Bayraktar, G. (2006). Bayan Güreşçilerin Umutsuzluk ve Kaygı Düzeylerinin Müsabaka Başarılarına Olan Etkisinin Araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğilimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 34-42*

Şişman, M. (2015). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Pegem Akademi Yayınları, Anakara

Sosyal, D. ve Afacan, Ö. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin 'Fen ve Teknoloji Dersi' ve 'Fen ve Teknoloji Öğretmeni' Kavramlarına Yönelik Mecaz Durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (19), 287-306*

Taşdemir, A. ve Taşdemir, M. (2011), Öğretmenlik ve Öğretim Üzerine Öğretmen Mecazları, *International Conference on New Trends in Education and Their İmplications, Nisan, 785-794*

Taşdemir, M. ve Taşdemir, F. (2016). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma Kavramına Yükledikleri Mecazlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17 (1), Nisan, 419-438*

Taşkıran, Y. (2007). *Antrenman Bilgisi.* İstanbul: Akademi Basın ve Yayıncılık.

Tezcan, M;. (2012). *Eğitim Sosyolojisi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Thorpe, H., Barbour, K., ve Bruce, T. (2011). "Wandering and Wondering": Theory and Representation in Feminist Physical Cultural Studies.*Sociology of Sport Journal, 28,* 106-134. Human Kinetics, Inc.

Tortop, H.S.(2013). Öğretmen Adaylarının Üniversite Hocası Hakkındaki Mecazları ve Bir Değerlendirme Aracı Olarak Mecaz. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3 (2), Ağustos, 153-160

Tosunoğlu, F. (2008). Ortaöğretimde Okuyan Takım Sporları İle Uğraşan Sporcu Öğrencilerin Spor Branşlarına Göre Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi.

Töremen, F. (2014). *Okul Yönetiminde Personel Eğitim ve İşletmecilik İle İlgili İşler*. Vehbi Çelik: Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, 144-178,Pegem Akademi Yayınları, 7. Baskı

Triggs, C., Lafferty, M.E., Brown, H.E. ve Tolley, H.L. (2011). Metaphorical Use of Song Lyrics within Sport Psychology Practice: Targeting the Transition within a Premier League Football Youth Academy. *Journal of Sport Psychology in Action, 2*, 183-195. Taylor & Francis Group.

Tunçeli, H.İ., ve Şahan, B. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin Algılarına Yönelik Metafor Çalışması.

Tural, D. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Üniversite ve İdeal Üniversite Algıları. *Yüksek Lisans Tezi*. Gaziantep Üniversitesi.

Ulukök, Ş., Bayram, K. ve Selvi, M. (2015). Pre-Service Science Teachers' Mental İmages towards Biology Concept (Metaphor Analysis Sample). *International Online Journal of Educational Sciences7 (3), 244-259*

Uyanık, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin küresel çevre sorunlarına yönelik mecazları. *Yüksek Lisans Tezi*. Tokat: Gaziomanpaşa Üniversitesi.

Uygun, T., Gökkurt, B. ve Usta, S.(2016). Üniversite Öğrencilerinin Matematik Problemine İlişkin Algılarının Mecaz Yoluyla Analiz Edilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (2), Haziran, 536-556*

Uysal, H., Altınkaynak, Ş.Ö. ,Taşkın, N., Akman, B. ve Dinçer, Ç. (2016). Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Okul Öncesi Öğretmenliği Programına İlişkin Metaforik Algıları. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE,5 (3), 1-15*

Wagstaft, C.R.D. (2014). Emotion Regulation and Sport Performance. *Journal of Sport & Exercise Psychology (36),* 401-412. Human Kinetics.

Walk, S.R. (1995). The Footrace Metaphor in Amerikan Presidential Rhetoric. *Sociology of Sport Journal (12),* 36-55. Human Kinetics Publishers.

Wells, S.Y. (2015). Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Sanatçı Algısına İlişkin Mecaz Analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)30 (3): 160-175*

Yağız, O. (2004). Zihinsel bir kavram olarak dil ve dil öğretiminde mecaz. *Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Yapıcı, M. ve Köstereliođlu, İ. (2016). Öğretmen Adaylarının Felsefe Dersine İlişkin Mecazları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi - Journal of Theoretical Educational Science,9 (4), 662-677*

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara

Yıldırım, E., Altunışık, R., Coşkun, R. ve Bayraktaroğlu, S.(2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri.* Sakarya Kitabevi (8), Sakarya

Yıldız, L., ve Şentürk, H.E. (2010). Çocukları Ġlköğretim 1. ve 2. Sınıfa Giden Ailelerin Çocuklarını Spora Yönlendirmelerindeki Beklentilerinin Belirlenmesi. *İnternational Congrees on Children and Sports*.19-21 April. Near East Üniversity, Cyprus.

Yılmaz, M. (2005). Eğitimin Psikolojik Temelleri. C. Celep, H. Kıran, A. Balcı, H. Arslan, E. Doğan, R. Sarpkaya, et al. içinde, *Meslek Olarak Öğretmenlik* (s.216-241). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yök. (1981, 11 4). *Yükseköğretim Temel Kanunu*.

Zorba, E. (2004). *Yaşamboyu Spor.* İstanbul: Marmara Yayıncılık.

EKLER

Ek.1. Kişisel Bilgiler Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu form, siz öğrencilerin Müsabaka öncesi, ‘müsabaka sırası ve müsabaka sonrasında yaşadığınız duygu durumlarıyla ilgili görüşlerinizin metaforik yansımasını’ öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki demografik bilgileri doldurduktan sonra ‘müsabaka öncesi, müsabaka sırası ve müsabaka’ sonrasında kavramlarıyla ilgili benzetmeler yapmanız, boşluklara bu kavramları düşündüğünüzde aklınıza ilk gelen canlı veya cansız varlığı yazmanız istenmiştir. Vereceğiniz samimi cevaplar sadece araştırmaya yönelik kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırma süresince kişisel bir değerlendirme yapılmayacağından form üzerine adınızı yazmanıza gerek yoktur. Ayırmış olduğunuz zaman ve göstermiş olduğunuz ilgi için teşekkür ederim.

Melek GÜLER

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Spor Eğitimi Anabilim Dalı

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Bu bölümde sizinle ilgili bazı bilgiler sorulmaktadır. Lütfen boşluklara çarpı (X) işareti koyarak ya da boşluklara yazarak soruları cevaplandırınız.

Okulunuzun Adı:……

Cinsiyetiniz: (K)…….. (E)…….

Okuldaki pozisyonunuz: Öğretmen …… Öğrenci……..

Spor Branşı…….

Ek.2. Uygulama Anket Formu

Sevgili öğrenciler, yukarıda verilen örnek uygulamada olduğu gibi sizden yaşadığınız duygu durumunu canlı ya da cansız varlıklara benzeterek nedenini yazmanız isteniyor.

Müsabaka öncesinde kendimi……. benzetiyorum çünkü……

Müsabaka sırasında kendimi……benzetiyorum çünkü……

Müsabaka sonrasında kendimi……..benzetiyorum çünkü……

Anket sona ermiştir, teşekkürler

Ek.3. Milli Eğitim Müdürlükleri İzin Belgeleri

T.C.
BÜYÜKÇEKMECE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99222278-44-E.4367423 31.03.2017
Konu : Anket uygulaması

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlçemiz Batıköy Memurdan Armağan Ortaokulunda Beden Eğitimi öğretmeni olarak görevli olup, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Spor Eğitimi Ana Bilim Dalında Tezli Yüksek Lisans öğrenimine devam eden Melek GÜLER'in " Okul takımlarında yer alan öğrencilerin müsabaka öncesi, müsabaka sırası ve müsabaka sonrasındaki duygu durumları ile ilgili Metaforik görüşleri"ni içeren tez çalışmasını ekte sunulan 31/03/2017 tarihli dilekçesinde isimleri belirtilen okul takımlarında uygulama isteği, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları doğrultusunda, ders saatleri dışında herhangi bir ücret talep etmeden okul müdürlüğünün denetim, gözetim ve sorumluluğunda öğrencilerin nüfus ve diğer bilgileri verilmemek kaydıyla uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde gereğini olurlarınıza arz ederim.

Sefer ERKEÇOĞLU
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
31/03/2017

Turgay AKYOL
Kaymakam a.
İlçe Milli Eğitim Müdür V.

16.06.2017
Güvenli Elektronik İmzalı
Asıl İle Aynıdır
Adı-Soyadı: Turgay AKYOL
Unvanı:
Parafı:
İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü

Büyükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü(Temel Eğitim Bölümü)
Dizdariye Mah. Enver Paşa Cad. Kaymakamlık Hizmet Binası B Blok Kat 3 Büyükçekmece – İSTANBUL
Tel:0212 881 51 51 Dahili: 123 Faks:0212 883 25 95
Web:http://buyukcekmece.meb.gov.tr Mail:buyukcekmece34@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 325f-fdea-3878-b5d8-059d kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
YEŞİLLİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 42923598 /480.01/1026
Konu : Anket Çalışması

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlçemiz Yeşilli Yatılı Bölge Ortaokulu Beden Eğitimi Öğretmeni Melek GÜLER, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Spor Eğitimi Ana Bilim Dalında Tezli Yüksek Lisans öğrenimine devam etmekte olup; "**Okul Takımlarında Yer alan Öğrencilerin Müsabaka Öncesi, Müsabaka Sırası ve Müsabaka Sonrasındaki Duygu Durumları ile ilgili Metaforik Görüşleri**" ni içeren Tez çalışmasını İlçemizde bulunan Mehmet Emin Demir Anadolu Lisesi, Yeşilli Yatılı Bölge ve Atatürk ortaokullarındaki Okul takımlarında bulunan öğrencilere anket çalışması şeklinde düzenlenme isteği ile ilgili dilekçesi ve anket örneği ekte sunulmuştur.

Mehmet Emin Demir Anadolu Lisesi, Yeşilli Yatılı Bölge ve Atatürk ortaokullarındaki Okul takımlarında bulunan öğrencilere yapılacak olan anket uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan EKİNCİ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
22/05/2014
Müfit GÜLTEKİN
Kaymakam

Gül Mah. Hükümet Konağı Kat : 2 / 47650 Yeşilli MARDİN
e-posta : yesilli47@meb.gov.tr
web :http://yeşilli.meb.gov.tr.
Ayrıntılı bilgi için :M.Salih ASLAN Şube Müdürü
Tel : 0482 591 16 87
Faks : 0482 591 20 40