



Academia

Eğitim Araştırmaları Dergisi

NİSAN-2019

Cilt-4 / Sayı-1

Editör:

Doç. Dr. Mustafa KAHYAOğLU



Academia

Journal of Educational Research

İÇİNDEKİLER

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki / Sayfalar : 1-17

Büşra DOĞAN, Miraç METİN

Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programının Eğitim Sürecindeki Paradoksu ve Kariyer Açısından Etkisi / Sayfalar : 18-36

Erdal GÜLER, Hatice KARACA, Ayşenur AÇIKEL

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Düzeyleri / Sayfalar : 37-54

Mehmet DEMİRKOL

Lise Öğrencilerinin STEM Alanlarına Yönelik Kariyer İlgileri ve Tutumlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi / Sayfalar : 55-77

Halit KIRIKTAŞ, Mehmet ŞAHİN

Taranan İndeksler:





Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki

Meral Taner Derman¹ Büşra Doğan² Miraç Metin³

^{1,2,3}Uludağ Üniversitesi

ARTICLE INFO

Gönderim Tarihi
20.02.2019
Kabul Tarihi
25.03.2019
Yayın Tarihi
02.05.2019

Özet

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin empati düzeyleri ve çocuk resimlerini yorumlamaya dair yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde okul öncesi eğitim kurumunda görev alan 115'i kadın, 11'i erkek olmak üzere toplam 126 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmada veriler toplanırken; öğretmen demografik bilgi formu, empati ölçeği ve çocuk resimlerine yönelik yaklaşımları belirleme aracı kullanılmıştır. Toplanan veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin empati düzeyleri ve çocuk resimlerine yönelik yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılamamıştır. Bu durumda empati ve çocuk resimlerine yönelik yaklaşımların alt boyutları cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre ANOVA yapılarak tekrar değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede empati ölçeği puanları ve çocuk resimlerine yönelik yaklaşımın alt boyutlarından beğenme/övgü, düzeltici, eğitici geliştirici alan puanlarına yönelik hiçbir değişkenle anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak çocuk resimlerine yönelik yaklaşımların bir alt boyutu olan araştırıcı/sorgulayıcı alan ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farka ulaşılmış; bu fark ise mesleki tecrübesi az olan öğretmenlerin daha araştırıcı sorgulayıcı olmalarına yönelik yorumlanmıştır.

© 2019 AEAD

Anahtar Kelimeler Empati, Çocuk Resimleri, Okul Öncesi

The Relationship between Pre-school Teacher's Empathy Levels and Their Approaches to Children's Pictures

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between pre-school teacher's empathy levels and their approaches to interpreting children's pictures. The study was carried out with 126 teachers, 115 of whom were female and 11 were male, who were working in the preschool education institution in the fall semester

¹ Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, mtaner@uludag.edu.tr

² Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, doganbusra95@gmail.com

³ Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, miracmetin01@outlook.com

of 2018-2019. While data were collected in a study using a screening model, which is one of the descriptive research methods; teachers' demographic information form, empathy scale, and methods of identifying approaches to child pictures. When the collected data were analyzed, there was no meaningful relationship between teachers' empathy levels and their approaches towards children's drawings. In this case, the sub-dimensions of the approaches to empathy and child images were reevaluated with ANOVA according to gender and professional seniority variables. In this evaluation, no significant relationship was found between the variables of empathy scale scores and the approach of the children's approach to the points of appreciation / praise, corrective, and educative developer. However, a significant difference has been reached between the researcher / interrogative area and the professional seniority variable, which is a sub-dimension of the approaches to child pictures, and this difference has been interpreted as more inquisitive inquiries of teachers with less professional experience.

© 2019 AEAD

Keywords: Empathy, Children's pictures, Preschool

GİRİŞ

Çocuk resimleri, sözel iletişim yönünden zayıf kalan okul öncesi yaş grubu için önem göstermektedir. Çocukların kendilerini ifade etmeye yönelik yeterli beceriye sahip olmaması bizleri onların resimlerinden çıkarımlar yapmaya itmiştir. Çizdikleri resimlerin diğer bireyler tarafından anlaşılıp yorumlanmasıyla çocuğun içsel dünyasına ulaşma imkânı bulunmaktadır. Beytut ve ark. (2009) birlikte yürütmüş oldukları çalışmada çocukların kendilerini resim yoluyla ifade ettikleri ve bu resimlere bakılarak psikolojik durumlarının anlaşılıp sorunları olan çocukların belirlenebileceğine değinmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının çevresinde aile ve öğretmen büyük önem taşımaktadır. Özellikle öğretmenlerin, çocukların yapmış olduğu çizimlere yönelik tepkileri ve yorumları çocuğun içinde bulunduğu duygusal süreci anlayabilmeleri açısından önemlidir. Yavuzer (2017) çocuk resimleri konusunda, rastgele çizdikleri düşünülen karalamalar veya yaptıkları özenli çizimlerinde; çocukların bize aktarmaya çalıştığı iç dünyalarının, edindikleri deneyimlerin, yaşamış oldukları ve hala duygusal olarak etkisinde kaldıkları durumların yer aldığını savunmaktadır. Çocuklar, sanat etkinlikleri ile duygularını ve kendilerini ifade etme imkânı bularak rahatlamaktadırlar. Ayrıca bu sanat etkinlikleri çocukların duyguları ve düşünceleri hakkında öğretmenlerine tanılayıcı bilgiler de verebilmektedir (Ulutaş ve Ersoy, 2004). Serin'e (2003) göre de, çocuklar resimleri aracılığıyla, kendisinin bir parçasını yansıtmakta, olaylar hakkındaki duygu, düşünce ve görüş biçimlerini dile getirmektedirler.

Öğretmenler veya çevresinde yer alan büyükler bu resimlere verdikleri tepkiler, resimleri anlama ve yorumlamalarıyla çocuklara hayatlarının ilerleyen dönemlerinde farklı

yönelimlerde bulunmaları ve kendilerini doğru anlatmaları konusunda rehberlik etmiş olmaktadır. Bulunması zor ve maliyeti yüksek materyalleri barındırmayan sadece kâğıt ve kalem gerektiren bir etkinlik olması da bir avantaj sağlamaktadır. Yapılmış olan çizimler çocuklarla edilecek resim yorumlama üzerine görüşmelerle duygu ve düşüncelerini daha net aktarması ve kendini doğru ifade etmesi yönünden önemlidir. Resimler üzerine yapılan görüşmelerle çocukların serbest çizimlerinde ki konu seçimlerinin kaynağı, çizimde ki özellikler bize yorumda yardımcı olmaktadır. Çocuklar hayatlarında önemli bir yere sahip olan veya iz bırakan olayları, kişileri ifade ederken çizimlerinde de bunu yansıtmaktadır. Bu nedenle çocuğun resminde anlatılanlar bize onun hayat hikâyesini resmetmesi olarak düşünülebilir. Yorumlanan resimler, bireylerin yaşadığı zorluklar ve bu zorluklarla baş etme yolları hakkında bilgi edinmemize yardımcı olur. Bu bilgilere ulaşırken çocuğun resim yaparken ki tutumu ve resim üzerine yapılan görüşmelerde kendi çizdiği resim hakkında söyledikleri önemlidir. Genellikle bireylerin tutumu resim çizdikleri zamana veya çizerken ki durumlarına göre değişir. Hatta bu tutumlar hayata bakış açısına göre de şekillenebilir. Buna göre de resimler; yapan kişinin, hayata bakışı ve tutumları hakkında da farklı bilgiler vermektedir (Halmatov, 2015). Resim çizmek çocuk açısından dinamik olan bir süreçtir. Bu süreç içinde; çocukların duygularını, yaratıcılığını, kendi özelliklerini, ruh halini, ortam özelliklerini içine alan birçok boyutu barındırır. Çocukların çizmiş olduğu resimleri doğru anlamak ve yorumlayabilmek için resim çizerken içinde buldukları süreci doğru ve dikkatli bir şekilde takip edip anlamamız gerekmektedir(San,1979). Yavuzer (2017) resim açısından ve hatta farklı sanatsal etkinliklerde dahi hiçbir çocuğun benzerlik göstermediğini; her birinde alguların işleyişinin, büyüme özellikleri ve anlayışlarının farklı olduğunu belirtmektedir. Bu farklılıklardan kaynaklı olarak da çizilen resimlerin ya da yapılan sanatsal etkinliklerin benzerlik göstermediğini belirtmektedir. Halmatov'a (2015) göre çocuk hangi kültürün içinde bulunursa bulunsun resimleri çizerken karalama, kafadan bacak aşamalarını yaşayarak gelişimdeki gibi belirli kazanımlar sağlayarak ilerlemektedir. Yaş büyüdükçe resimlerde anlatılanlar daha detaylı ve daha gerçekçi bir hal almaktadır. Lowenfeld ve Brittain (1964), sanata yönelik çocukların gelişimini incelemiş ve 1947 yılında Sanatsal Gelişim Evreleri teorisiyle çalışmasını ortaya koymuştur. Bu teoriye göre çocukların yetenekleri gelişim alanlarına paralel olacak biçimde gelişmektedir. Çocuğun gelişimsel dönemlerinin ayrı ayrı ele alınması gibi resim çizmede de belirli aşamalar vardır. Bunlar;

1. *Karalama Dönemi (2-4 Yaş):* Bu dönem de farklı yönlerde çizgiler ya da dairesel karalamalardan oluşan çizimler mevcuttur (Malchiodi, 2013).

Bu dönemde çocuk insan figürünü sadece bir kafa ya da kafadan çıkarılan iki bacakla ifade eder. Üç yaş çocuklarıyla başlayan bu iri baş çizimler daireyle ifade edilen bir kafa ve içine yerleştirilmiş göz, ağız, burundan oluşmaktadır. Dört yaş çocuğu ise kafa dairesi çizdikten sonra o daireye iki bacak ve iki kol yaparak çizdiği daireyi hem kol hem de gövde olarak kullanmaktadır ya da kafanın aşağısına ekleyeceği yeni daireyle gövde çizmiş olmaktadır (Yavuzer, 2017).

2. *Şema Öncesi Dönem (4-7 Yaş):* Yaşın büyümesiyle çizimler ilerleyen her dönem de daha fazla detaylanmakta ve orantılı hale gelmektedir.

Karalamada renklere önem vermezken artık parlak renklerden başlayarak çizimlerinde sık sık renk kullanmaya başlamaktadır. Çocuk varlığını bildiği her şeyi resme yansıtmaktadır. Normalde görülmeyen ama çocuğun orada olduğunu bildiği her şey resimde yer almaktadır. Resmi saydamlaştırarak çizdiği objenin içinde veya arkasında olan görünmeyen şeyleri de resme yerleştirmektedir (Yavuzer, 2017).

Renk kullanımını hala kendi isteğine göre yapsada artık bazı nesnelere gerçek renklerini kullanmaya başlamaktadır (Yeşil yapraklar vb.) Çocuk resim yaparken özgürdür kendi istediği şekilde yaratıcılığını kullanır. Artık bu dönemde oluşturulan insan figürleri daha detaylanmıştır, el ve ayakların bulunduğu resimlerle karşılaşmaktadır. Çocuk günlük hayatında sıkça yer alan objeler veya bireylere resimlerinde yer vermektedir. Dönemin başında sayfada serbest şekilde yerleştirilen çizimler, dönem sonuna doğru yer çizgisi belirtilerek onun üzerine oturtulmaktadır (Malchiodi, 2013).

3. *Şematik Dönem (7-9 Yaş):* Yer çizgisine ek olarak gök çizgisinin de bulunduğu resimler görülmektedir. Çocuk yer ve gök arasını hava olarak adlandırıp kendini çevrenin bir parçası kabul etmektedir. Çizdikleriyle kendini çevrenin içinde nerede ve nasıl konumlandığı anlaşılmaktadır. Çizim büyüklüklerine, renklere veya farklı detaylara bakılarak da çocuğun çevresinde kendisi açısından önemli görülen detaylar gözlenmektedir (Yavuzer, 2017).

4. *Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi (9-12 Yaş):* Lowenfeld bu dönemi Ergenlik Öncesi Evre olarak adlandırmıştır. Çocuklar resimlerde gerçekçi olarak çizim yapmaya bu

dönemde başlarlar ancak resimlerde hareketliliği yansıtan unsurlara yer vermezler. Bu da gördüklerini değil de akıllarında olan şemaları çizdiklerini gösterir (Kutluer, 2015). Kullanılan renkler artık gerçek yaşama uygun niteliktedir. Yapılan çalışmalarda çizgilerin detayı artmış, kadın erkek vurgusu ve içinde bulunduğu toplumun ölçütlerine uyma kaygısı gözlenmektedir (Yavuzer, 2017).

5. *Görünürde Doğalcılık Dönemi (12-14 Yaş):* Lowenfeld'in Mantık Çağı olarak adlandırdığı evreye karşılık gelen bu dönemde artık resimler hareketlilik özellikleri taşımaya başlar. Hareket unsurundan oluşacak çizgiler, kırışıklıklar, ışık ve gölge etkisi resimde yer alır (Kutluer, 2015).Ergenliğe karşılık gelen bu dönemde kişinin ilgileri başka yönlere kaydığı için resme olan eğilim azalmaktadır. Bu dönemde görülen çizimlerde ise perspektif detaylı ve düzgün şekilde gözlenirken konu seçimi, malzeme kullanımı gibi önemli detaylara da yer verilmektedir (Malchiodi, 2013).Cinsel kimlik gelişimi açısından önemli olan bu yaşlarda çocukların seçtiği konularda da bu cinsel özelliklere rastlanmaktadır.

Çocukların yapmış olduğu etkinliklerin desteklenmesi önemlidir. Bu sebeple çocuğa gerekli fırsatı, malzemeleri, yaratıcı ortamı sağlamak öğretmen ve anne-babaya düşmektedir. Bunlara ek olarak en önemli destek ise, çevrenin farkına varması, yaratıcılığın ve yeteneğin gelişiminin devam etmesi için çocuğun motive edilmesidir (Yavuzer, 2017). Melekoğlu ve ark. (2015) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin Görsel Sanatlar dersi uygulamalarına ve dersin içeriğine yönelik bilgi ve kaynak eksikliği olduğunu ifade etmektedirler. Sürekli yeni deneyimler yaşama ve keşfetme odaklı olan çocuklar, model verilerek kalıp düşüncelere bağlanmak yerine kendi yaratıcılıklarıyla birleştirerek yeni ürünler oluşturmaya itilmelidir. Bu sebeple çocukların resimlerini anlayarak onlara yapılacak olan yönlendirmeler önem kazanmaktadır. Tüm bunlar da öğretmenlerin çocuk resimlerini yorumlamada; resimleri çocuğun gözünden görebildikleri, onların çizdiklerini, anlattıklarını, duygu durumlarını anlayabildikleri bir yapıda olmaları gerektiğini göstermektedir. Bu durumlar göz önüne alındığında ise empati işin içine girmekte ve empati düzeyi yüksek olan öğretmenlerin çocukların kendilerini en rahat ifade ettikleri yol olan resimleri daha doğru ve anlamlı şekilde yorumlayacakları düşünülmektedir.

Empati, kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlayabilmesidir. Bugün kullandığımız empati teriminin iki kökeni vardır.

Almanca'daki "einfühlung" ve eski Yunanca'daki "empathia"dır (Dökmen, 2015). "Ein" içinde, "fühlung" ise duygu, hissetme manası içermektedir (Harold,1978, Wispe, 1990: Akt. Yüksel, 2015).Günümüzde genel olarak kabul edilmiş empati tanımı için gerekli olan öğeleri şöyle açıklayabiliriz; Empati kurmak isteyen kişi, kendisini karşısındaki insanın yerine koymalıdır. Bir anlamda karşısındaki insanın fenomenolojik alanına girmelidir. Bir diğer öge ise empati kurmak istediğin insanın hem duygu hem de düşüncelerini doğru bir şekilde anlamaktır. Sadece duygularını ya da sadece düşüncelerini anlamış olmak yeterli değildir. Empati kurma sürecini doğru bir şekilde tamamlamak için empati kuran kişinin, onda oluşmuş olan empatik anlayışı karşısındaki kişiye iletmiş olması gerekir (Dökmen, 2015).

Çocuklarda ise empatik davranışların kazandırılmasında okulun rolü oldukça büyüktür. Bu sebeple öğretmenlerin bu konudaki davranışları daha fazla önem kazanmaktadır. Öğretmenler çocuklarda empatik davranışların gelişmesi için okul öncesi eğitimden başlayarak çocukların duyguları anlamlandırabilmesi ve duygularını uygun biçimde ifade edebilmesi konusunda yardımcı olmalıdır. Empatik gelişim açısından çocukların başkalarının duygularını tanıyabilmesi için ilk olarak kendi duygularının farkına varması gerekmektedir. Öğretmenler çocukların duygusal tepkilerini ifade etmeleri konusunda onları desteklemelidir. Kendi duygularının öğretmenleri tarafından kabul edildiğini gören çocuk başkalarının duygularını anlamaya çalışmak için daha istekli olacaktır. Sınıf ortamında çocuğu grup içinde ya da bireysel olarak yargılamak, ağır bir biçimde eleştirmek kişinin empati gelişimine, sosyal ilişkilerinde olumlu davranışlar sergilemesine engel olabilir. Benlik gelişimine zarar veren bu tür davranışlarla karşılaşan çocuğun başkalarının duygularını ve düşüncelerini anlamaya yönelik bir girişimde bulunmasını beklemek doğru olmayacaktır. Öğretmenler, çocuklar için önemli rol modellerdendir. Bu yüzden öğretmenlerin çevrelerindeki insanlarla empatik davranışlarla ilişki içinde olması çok önemlidir. Çocukların gösterdikleri empatik davranışların farkına varılması davranışın kazandırılmasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Empati olumlu sınıf ortamı oluşmasında ve sınıf yönetiminde öğretmene yardımcı bir yöntemdir. İletişimde duygularını tanıması ve onu dinleyenler tarafından duygularının yargılanmadan dinlenilmesi özellikle küçük yaş gruplarında oldukça önemlidir. Çocukların hissettiklerini önemsemek, onların davranış değiştirme sürecini olumlu etkilemektedir. Kültürel faktörler duyguların yaşanması ve doğru ifade edilmesi konusunda baskılayıcı olabilmektedir. Yargılanma ve suçlanma korkusu, kişiyi

başkaları ile karşılaştırma insanı kendi deneyimlerinden uzaklaştırmaktadır. Sınıf gibi oldukça güvenli bir ortamda duyguların ve düşüncelerin olduğu gibi yaşanılıp ifade edilmesi hem öğretmen hem de çocuklar için önemli bir kazanç olmaktadır ((Mozakoğlu, 2015). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin empati düzeyleri ve çocuk resimlerini yorumlama düzeyleri amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin empati düzeyleri ve çocuk resimlerine yönelik yaklaşımları arasında ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin empati düzeyleri; cinsiyet ve mesleki kıdeme göre fark göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk resimlerine yönelik yaklaşımları beğenme/övgü alt boyutuna göre; cinsiyet ve mesleki kıdeme göre fark göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk resimlerine yönelik yaklaşımları araştırmacı/sorgulayıcı alt boyutuna göre; cinsiyet ve mesleki kıdeme göre fark göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk resimlerine yönelik yaklaşımları düzeltici alt boyutuna göre; cinsiyet ve mesleki kıdeme göre fark göstermekte midir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk resimlerine yönelik yaklaşımları eğitici/geliştirici alt boyutuna göre; cinsiyet ve mesleki kıdeme göre fark göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin empati düzeylerinin çocuk resimlerine yönelik yaklaşımlarına olan etkisini incelemek amaçlı olan bu araştırma; tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli bir konu ya da olay hakkında ki görüşlerin veya ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerin yer aldığı ve genelde yapılmış olan önceki araştırmalardan daha geniş örnekleme sahip olan araştırmalara tarama araştırmalarıdır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırma evreni tüm okulöncesi öğretmenleridir. Örnekleme ise Türkiye'nin farklı illerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri arasından kartopu örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Kartopu örnekleme

yöntemine göre örneklem oluşturulurken çalışmanın yapılacağı bir kişiye ulaşılır, çalışma tamamlandıktan sonra, bu kişiden başka bireyler önermesi istenir ve önerilen diğer bireylerle de çalışma yapılır. Yapılan çalışmaların bitiminde yine her bireyden çalışma için yeni kişiler önermeleri istenir ve onlarla da çalışma yapılarak aynı adımlar izlenir(Şahin, 2014). Örneklem grubunda 115 kadın, 11 erkek okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 126 öğretmen yer almaktadır. Bu gruptan 100 öğretmen resmi okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta, diğer 26 öğretmen ise özel okulda görev yapmaktadır. Çalışmada yer alan öğretmenlerin cinsiyetleri ve mesleki kıdemleri gruplandırılarak incelenmiştir. Bu değişkenlere ilişkin dağılımlar Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Dağılımı

Demografik Özellikler		Frekans (f)	Yüzdelerik(%)
Cinsiyet	Kadın	115	91.3
	Erkek	11	8.7
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	81	64.3
	6-10 yıl	21	16.6
	11-15	13	10.3
	16-21	4	3.2
	22 yıl ve üstü	7	5.6
Toplam		126	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada; öğretmen demografik bilgi formu, empati ölçeği ve çocuk resimlerine yönelik yaklaşımları belirleme aracı olmak üzere 3 farklı ölçek kullanılmıştır. Demografik bilgi formunda okul öncesi öğretmenlerinin; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yaptığı okul türü ve sınıfındaki çocuk sayısına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Empati ölçeği; 60 sorudan oluşmakta ve bu sorulardan 40’ı empatiyi ölçmek amaçlı olup diğer 20’si çeldirici madde özelliği göstermektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan ise 0 ile 80 aralığında değişmektedir. Ölçekten alınan puan arttıkça empati düzeyinin de iyi olduğu bilinmektedir. Bu ölçekte “kesinlikle katılıyorum”(2 puan), “sıklıkla katılıyorum”(1 puan), “bazen katılıyorum”(0 puan), “kesinlikle katılmıyorum” (0 puan) şıkları ve puanlama sistemi yer almaktadır (Bora ve Baysan, 2009).

Çocuk resimlerine yönelik yaklaşımları belirleme aracında ise 24 soru bulunmakta ve 4 alt boyutu içermektedir. Bu formda yer alan: 1, 5, 7, 8, 11, 14, 15, 17 ve 20. sorular beğenme/

övgü; 3, 4, 10, 13 ve 22. sorular araştırmacı/sorgulayıcı; 2, 6, 16, 18 ve 19. sorular düzeltici; 9, 12, 21, 23 ve 24. sorular ise eğitici/geliştirici alt boyutlarını ölçmeye yöneliktir. Ölçek 5'li likert tipindedir. Hiçbir zaman (1 puan), nadiren (2 puan), bazen (3 puan), sık sık (4 puan), her zaman (5 puan) olarak yer almaktadır. Bu ölçekten alınabilecek toplam puan 24-120 aralığındadır (Gürbüz ve Deniz, 2017). Beğenme/övgü: alt boyutu öğretmenlerin çocukların çalışmalarına yönelik olumlu tepki ve tutumları içermektedir(Feeney ve Moravcik, 1987:Akt. Gürbüz ve Deniz, 2017). Araştırmacı/sorgulayıcı: alt boyutu çocukların yapmış olduğu çalışmalar hakkında bilgi ve yorumlar almaya yönelik ifadeleri barındırmaktadır (Ulutaş ve Ersoy, 2004). Düzeltici: öğretmenler inceledikleri çalışmalarda yapılan resimlerin daha gerçekçi olması için geribildirimler vermektedir(Fox ve Schirmaher, 2014; Akt.Gürbüz ve Deniz, 2017). Eğitici/geliştirici: çocukların dikkatlerini yapmış oldukları çalışmalarda ki sanatsal yönlere vermelerini sağlar (Fox ve Schirmaher, 2011:Akt. Gürbüz ve Deniz, 2017).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması ve analiz edilmesi nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin anketlere verecekleri cevaplar gönüllülük esası göz önüne alınarak toplanmıştır. Katılımcıların ölçeklere daha kolay ulaşması amacıyla ölçekler araştırmacılar tarafından internet ortamında kullanıma sunulmuştur. Verilerin analizinde SPSS 18 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizine başlamadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Shapiro-Wilk Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda hem Empati Ölçeğinden ($p= 0,27$) hem de Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracından ($p= 0,37$) elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin empati düzeyleri ve resimlere yönelik yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemek için basit korelasyon gerçekleştirilmiştir. Empati düzeyi ve resimlere yönelik yaklaşımları ölçeğinin alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı t testi ve mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için ise varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmanın güvenilirlik katsayısı; empati ölçeğinde .84, resimlere yönelik yaklaşımları belirleme aracının; beğenme/övgü alt boyutu .90, araştırmacı/sorgulayıcı alt boyutu .80, düzeltici alt boyutu .73, eğitici/geliştirici alt boyutu .75 şeklinde belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin empati düzeyleri ile çocuk resimlerine yönelik yaklaşımları alt boyutları arasındaki ilişki

		Beğenme/Övgü	Araştırmacı/Sorgulayıcı	Düzeltilici	Eğitici/Geliştirici
Empati Düzeyi	Korelasyon	0.16	0.15	-0.17	0.07
	P	0.17*	0.10*	0.05*	0.46*
	N	126	126	126	126

*p >.05

Yapılan bu korelasyon analizi sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin empati düzeyleri ile çocuk resimlerine yönelik yaklaşımları ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Tablo 3. Cinsiyete göre öğretmenlerin empati düzeyleri ile arasındaki fark

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Kadın	115	30.49	9.36			
Erkek	11	30.64	6.31	124	-0.05	0.96*

* p >.05

Tablo 3'te görüldüğü üzere kadın okul öncesi öğretmenlerinin empati düzeylerine ilişkin ortalaması 30.49, erkek okul öncesi öğretmenlerin ortalaması ise 30.64 olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin empati düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 4. Okul öncesi öğretmenlerinin empati düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre betimsel istatistikleri

		n	\bar{x}	ss
Mesleki Kıdem	0-5	81	29.65	8.43
	6-10	21	32.57	10.67
	11-15	13	31.61	11.28
	16-21	4	37.25	8.46
	22yıl ve üstü	7	27.71	6.72

Tablo 4'te görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre empati puan ortalamaları incelenmiş ve 0-5 yıllık öğretmenlerin ortalaması 29.65, 6-10 yıllık öğretmenlerin ortalaması 32.57, 11-15 yıllık öğretmenlerin ortalaması 31.61, 16-21 yıllık öğretmenlerin ortalaması 32.25, 22 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların ortalaması ise 27.71 olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdeme göre empati puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Empati ölçeği puanlarının mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	395.82	4	98.95		
Gruplar içi	9983.68	121	82.51	1.20	0.31*
Toplam	10379.50	125			

* p>.05

Tablo 5'te görüldüğü üzere mesleki kıdeme göre okul öncesi öğretmenlerinin empati düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 6. Resimlere Yönelik Yaklaşım Ölçeğinin Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistiği ve t Testi Sonuçları

Çocuk resimlerine yönelik yaklaşımları	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Beğenme/Övgü	Kadın	115	32.88	7.34	124	-0.50	0.62*
	Erkek	11	34	3.13			
Araştırmacı/Sorgulayıcı	Kadın	115	20.16	3.42	124	0.41	0.69*
	Erkek	11	19.72	3.49			
Düzeltilici	Kadın	115	7.22	2.46	124	1.62	0.11*
	Erkek	11	8.54	3.58			
Eğitici/Geliştirici	Kadın	115	13.72	3.89	124	0.30	0.77*
	Erkek	11	13.36	3.17			

*p>.05

Tablo 6'da görüldüğü üzere kadın okul öncesi öğretmenlerinin beğenme/övgü alt boyut puanlarının ortalaması 32.88, erkek okul öncesi öğretmenlerin ortalamasının ise 34 olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre beğenme/övgü alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Kadın okul öncesi öğretmenlerinin araştırmacı/sorgulayıcı alt boyut puanlarının ortalamasının 20.16 iken, erkek okul öncesi öğretmenlerin ortalamasının ise 19.72 olduğu görülmektedir. T testi analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetine göre araştırmacı/sorgulayıcı alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Kadın okul öncesi öğretmenlerinin düzeltici alt boyut puanları ortalamasının 7.22, erkek okul öncesi öğretmenlerin ortalamasının ise 8.54 olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre düzeltici alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Kadın okul öncesi öğretmenlerinin eğitici/geliştirici alt boyut puanlarının ortalaması 13.72 iken, erkek okul öncesi öğretmenlerin ortalamasının ise 13.36 olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetine göre eğitici/geliştirici alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Okul öncesi öğretmenlerinin beğenme/övgü alt boyut puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre betimsel istatistikleri

Mesleki kıdem	n	Beğenme/Övgü		Araştırmacı/Sorgulayıcı		Düzeltilici		Eğitici/Geliştirici	
		\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss
0-5 yıl	81	33.22	7.54	20.04	2.89	7.23	2.25	13.39	3.77
6-10 yıl	21	33.23	7.14	19.71	3.13	8.42	3.98	13.38	3.89
11-15 yıl	13	33.53	6.09	18.00	3.95	7.07	2.10	14.30	1.88
16-21 yıl	4	35.00	2.70	17.00	2.82	6.50	1.29	16.25	6.02
22 ve üstü	7	30.28	4.68	16.40	4.35	6.28	1.79	15.42	5.31

Tablo 7’de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre beğenme/övgü alt boyutunda 0-5 yıllık öğretmenlerin ortalamasının 33.22; 6-10 yıllık öğretmenlerin ortalamasının 33.23; 11-15 yıllık öğretmenlerin ortalamasının 33.53; 16-21 yıllık öğretmenlerin ortalamasının 35; 22 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların ortalamasının ise 30.28 olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdeme göre beğenme/övgü alt boyutu puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Araştırmacı/sorgulayıcı alt boyutunda 0-5 yıllık öğretmenlerin ortalamasının 20.04; 6-10 yıllık öğretmenlerin ortalamasının 19.71; 11-15 yıllık öğretmenlerin ortalamasının 18; 16-21 yıllık öğretmenlerin ortalamasının 17; 22 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların ortalamasının ise 16.40 olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdeme göre araştırmacı/sorgulayıcı alt boyutu puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre düzeltilici alt boyutunda 0-5 yıllık öğretmenlerin ortalamasının 7.23; 6-10 yıllık öğretmenlerin ortalamasının 8.42; 11-15 yıllık öğretmenlerin ortalamasının 7.07; 16-21 yıllık öğretmenlerin ortalamasının 6.50; 22 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların ortalamasının ise 6.28 olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdeme göre düzeltilici alt boyutu puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre eğitici/geliştirici alt boyutunda 0-5 yıllık öğretmenlerin ortalamasının 13.39; 6-10 yıllık öğretmenlerin ortalamasının 13.38; 11-15 yıllık öğretmenlerin ortalamasının 14.30; 16-21 yıllık öğretmenlerin ortalamasının 16.25; 22 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların ortalamasının ise 15.42 olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdeme göre eğitici/geliştirici alt boyutu puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 8. Beğenme/övgü alt boyut puanlarının mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar Arası	87.49	4	21.88		
Grup içi	6170.47	121	50.99	0.43	0.79*
Toplam	6257.97	125			

*p>.05

Tablo 8’da görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre beğenme/övgü alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 9. Araştırmacı/sorgulayıcı alt boyut puanlarının mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	266.17	4	66.54			
Grup içi	1191.80	121	9.85	6.76	0.00*	1-5 yıl ile 22 yıl ve üstü
Toplam	1457.97	125				1-5 yıl ile 11-15yıllık

p<.05

Tablo 9’da görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre çocuk resimlerine yönelik yaklaşımlarını belirleme ölçeğinin araştırmacı/sorgulayıcı alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (F=6.76, p<.05). Tukey testinin sonuçlarına göre 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 22 yıl ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 0-5 yıllık öğretmenler lehine anlamlı bir fark gözlenmektedir. Araştırmacı sorgulayıcı boyuttan alınabilecek en yüksek puanın 25 olduğu bilinmektedir. Araştırmada ki 15 öğretmen en yüksek değer olan 25 puana ulaşmıştır, en düşük değer ise 2 kişinin aldığı 12 puandır. Bu alanda 25 tam puana ulaşan 15 öğretmenin mesleki kıdemlerinde 0-5 yıl aralığında oldukları görülmektedir. 0-5 yıl arası kıdem grubu içerisinde olan öğretmenlerin daha mesleki hayatın başında oldukları, çocuk resimlerini ve çocukları anlamaya yönelik yeterli tecrübeye sahip olmamaları üzerinde durularak; çocuklarla resme yönelik görüşmelerinde araştırmacı/sorgulayıcı boyuta yönelik ifadeler kullanarak çocukların yaptıkları resimler hakkında bilgi edinmeye çalışmakta oldukları düşünülmektedir. 22 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise yeterli tecrübeye sahip oldukları düşündükleri için araştırmacı/sorgulayıcı boyuta yönelik ifadelere ihtiyaç duymadıkları tahmin edilmektedir.

Tablo 10. Düzeltici alt boyut puanlarının mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar Arası	37.29	4	9.32	1.41	.24*
Grup içi	803.04	121	6.64		
Toplam	840.33	125			

*p>.05

Tablo 11’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre düzeltici alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 11. Eğitici/geliştirici alt boyut puanlarının mesleki kıdeme ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar Arası	61.39	4	15.35	1.05	.38*
Grup içi	1765.54	121	14.59		
Toplam	1826.93	125			

*p>.05

Tablo 12’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre eğitici/geliştirici alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin empati düzeyleri ile çocuk resimlerine yönelik yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde de bu iki konuyu bir arada alan başka bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının sözel iletişim becerilerinin zayıf olması, kendilerini resim yoluyla daha rahat ifade edebildikleri göz önüne alınarak, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların resimlerini daha doğru yorumlayıp çocukları net bir şekilde anlayabilmeleri önem taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda yapılan analizler sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin empati düzeyleri ile çocuk resimlerine yönelik yaklaşımları arasında bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Empati ve çocuk resimlerine yönelik yaklaşımın alt boyutları (beğenme/övgü, araştırıcı/sorgulayıcı, düzeltici ve eğitici/geliştirici) cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin empati düzeylerinin cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Çalışmada ulaştığımız bulguları destekler nitelikte; İkiz (2009), psikolojik danışmanlarla, Atli ve Kutlu (2012) yetiştirme yurdu personeli ile yapmış oldukları araştırmalarda psikolojik danışmanlar ile yetiştirme yurdu elemanlarının empati düzeyleri ve yaşları arasında; Özkan ve Yılmaz (2016) ile Çelik ve Çağdaş (2010) okul öncesi

öğretmenlerinin; Barut (2004) ise ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre empati düzeylerini incelemiş ve anlamlı bir farklılığa ulaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak Hasta ve Güler (2013) ile Atli ve Kutlu (2012) empati düzeylerini cinsiyet değişkenine göre incelediklerinde kadınların erkeklerden daha yüksek empati düzeyine sahip olduklarını saptamış ve bu çalışmaya paralellik göstermeyen bir sonuç elde etmişlerdir. Çocuk resimlerinin yorumlanmasına yönelik toplanan verileri alt boyutlara göre incelediğimizde beğenme/övgü, düzeltici, eğitici/geliştirici boyutlarında cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Ancak araştırmacı/sorgulayıcı alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma bulgularında 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları 22 yıl ve üstünde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Bu farklılaşmanın sebebinin, okul öncesi öğretmenlerinin meslekteki tecrübelerinin az olmasından dolayı, çocuklarla daha kısıtlı vakit geçirmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda 1-5 yıllık kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yaptığı resimde neleri ifade etmek istediğini anlamak için, daha çok çocuklarla kurdukları diyaloglardan yola çıkarak yorumlamalar yaptıkları düşünülmektedir. Yaptıkları bu diyaloglarda da çocuklara ne çizdikleri, neler anlatmak istedikleri, çizdikleri şeklin ne anlama geldiği yönünde sorular sordukları düşünülmektedir. Diğer açıdan bakıldığında ise meslekte tecrübeli yani daha fazla çocukla deneyim yaşama şansına sahip olan öğretmenlerin çocukların resimlerini incelemeye yönelik tutumlarında bu ifadelere yer vermektense, resimde gördüklerini çocuğa uygun şekilde yorumlarken, ona kendini ifade etme olanağı vererek sohbet havasında gerçekleştirdikleri düşünülmektedir. Yani daha fazla tecrübeye sahip okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu sorgulayarak anlamak yerine; kendi anlamlandırmalarını kullandıkları, çocuğu iyi gözlemleyerek onun yaptıklarını anlamlandırmaya çalıştıkları ve çocukla sohbet ederek kendi gördüğünü anlatıp onunda yorum katmasına olanak verdikleri düşünülmektedir. Akgül, Ezmeci ve Akman (2017) tarafından yapılan çalışmada bu bulguları destekler niteliktedir. Yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre benlik saygıları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu belirlemişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma yıllarında edindikleri tecrübenin, kendisine ve mesleğine olan özgüvenin zamanla değişiklik gösterebileceği belirtilmiştir.

Yapılan çalışmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin empati düzeyi ile çocuk resimlerine yönelik yaklaşımları arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin empati düzeyleri, cinsiyet ve mesleki kıdeme göre değişmemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk resimlerine yönelik beğenme/övgü, düzeltici, eğitici/geliştirici yaklaşımları, cinsiyet ve mesleki kıdeme göre değişmemektedir. Ancak, çocuk resimlerine yönelik olarak araştırmacı/sorgulayıcı yaklaşımın mesleki kıdeme göre değiştiği ve 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin daha sorgulayıcı/araştırmacı yaklaşımı benimsedikleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle, mesleğe yeni başlamış okul öncesi öğretmenlerine resim yorumlamaya yönelik eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Böylece çocukların resimleriyle ifade etmek istediklerinin daha doğru anlaşılmasının sağlanacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu konuya yönelik başka ilerdeki araştırmalara yönelik olarak ise daha geniş bir örneklem grubuyla çalışılması, bunun dışında okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk resimlerine yönelik yaklaşımlarının incelenmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Akgül, E., Ezmeci, F. ve Akman, B. (2017). Okulöncesi öğretmenlerinin benlik saygıları ile disiplin anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12), 342-357.
- Atli, A. ve Kutlu, M. (2009). Çocuk yuvalarında ve yetiştirme yurtlarında çalışan personelin empatik düzeylerinin incelenmesi. *Toplum ve Hizmet Dergisi*, 23 (1), 49-66.
- Barut, Y. (2004). Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri çatışma eğilimleri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Beytut, D. Ş., Bolışık, B., Solak, U. ve Seyfioğlu, U. (2009). Çocuklarda hastaneye yatma etkilerinin projektif yöntem olan resim çizme yoluyla incelenmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2 (3), 35-44
- Bora, E. ve Baysan, L. (2009). Empati ölçeği Türkçe formunun üniversite öğrencilerinde psikometrik özellikleri. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 19 (1), 39-47.
- Çelik, E. ve Çağdaş, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 23-38.
- Dökmen, Ü. (2015). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati* (54. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill International Edition.

- Gürbüz, F. ve Deniz, Ü. (2017). Çocuk resimlerine yönelik yaklaşımları belirleme aracı: öğretmen formu: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (50), 467-473.
- Halmatov, S. (2015). *Çocuk resimleri analizi ve psikolojik resim testleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hasta, D. ve Güler, M. E. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1), 64-104.
- İkiz, F. B. (2009). İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların empati düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 8 (2), 346-356
- Kutluer, G. (2015). Gelişim sürecinde çocuk resminin yeri. *Ekev Akademi Dergisi*, 19(63), 403-410.
- Lowenfeld, V. and Brittain, W. L. (1964). *Creative and mental growth* (Fourth Edition), New York: The Macmillan Company Web: http://archive.org/stream/creativementalgr00/creativementalgr00_djvu.txt
- Malchiodi, C.A. (2013). *Çocukların resimlerini anlamak*. (T. Yurtbay, Çev.). İstanbul: Nobel Tıp Kitapları.
- Melekoğlu, M., Tunç Paftalı, A. ve Melekoğlu, M. A. (2015). Öğrenciyi tanıma ve problem davranışları belirlemede öğrencilerin çizdikleri resimleri inceleme eğitim programının öğretmen uygulamalarına etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 40 (18), 19-39.
- Mozakoğlu, M. (2015). "Öğretmen, olumlu sınıf ortamı ve empati", *Empati ile gelişmek empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati* (Edt. Yücel Kabapınar), Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, B. ve Yılmaz, Ö. (2016). Okul öncesi ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenlerinin empati düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 2(2), 72-78.
- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma çocukta yaratıcılık* (2. Baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Serin, A. Y. (2003). Bir iletişim aracı olarak çocuk resimleri. *Çağdaş Eğitim*, 28 (302), 17-23.
- Şahin, B. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). A. Tanrıoğen (Yay. Haz). Metodoloji (s. 111-130). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ulutaş, İ. ve Ersoy, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde sanat eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (1), 1-12
- Yavuzer, H. (2017). *Resimleriyle çocuk*. (21. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yüksel, A. (2015). "Kavram, kapsam ve tarihsel gelişim bağlamında empati", *Empati ile gelişmek empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati* (Edt. Yücel Kabapınar), Ankara: Pegem Akademi.

Atıf İçin/Please cite as: Derman, M.T., Doğan, B., Metin, M. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki (The Relationship between Pre-school Teacher's Empathy Levels and Their Approaches to Children's Pictures). *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-17. <http://dergipark//academiadergi.com>



Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programının Eğitim Sürecindeki Paradoksu ve Kariyer Açısından Etkisi

Erdal GÜLER¹, Ayşenur AÇIKEL², Hatice KARACA³

^{1,2,3} Bartın Üniversitesi

ARTICLE INFO

Gönderim Tarihi

25.02.2019

Kabul Tarihi

08.04.2019

Yayın Tarihi

02.05.2019

Özet

Modern toplumsal yapılar, örgütler üzerine inşa edilerek yeni yönetim teknikleriyle revize edilmektedir. Örgütlerin sürdürülebilirliği, serbest piyasada etkin ve verimli çıktılar elde edilmesine veya etkin performans yönetimiyle nitelikli insan kaynağına bağlıdır. Meslek yüksekokullarındaki Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı (BYYA) programı; günümüzdeki örgütlerin ve yöneticilerin, örgütsel strateji ve hedeflerin gerçekleştirilmesinde önemli bir eğitim kurumu olduğu gibi örgütsel koordinasyonun sağlanmasında ve ergonomik çalışma ortamının varlığı ile büro personellerin iş tatmini ve motivasyonları yüksek, nitelikli insan kaynaklarının taleplerine yanıt vermeyi amaçlar. Son dönemlerde üniversitelerin meslek yüksekokulu programlarında, BYYA programı kontenjanları belirli artışlara yönelirken, yeni program olarak kurulmaları da söz konusudur. Buna karşılık, bu programdan kayıt sildiren öğrencilerde oldukça yüksektir. Çalışmanın amacı, bu programdaki eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin karşılaştıkları eğitsel ve çevresel belirleyicileri sınıflandırarak, bu belirleyicilerin kariyer hedeflerini nasıl şekillendirdiğini tespit etmektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemine dayanarak, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, ölçüte dayalı örnekleme yöntemini içerir. Çalışmanın evreni, Bartın Üniversitesi Ulus Meslek Yüksekokulu BYYA programı öğrencileridir. Çalışma grubundaki katılımcılar, eğitim-öğretim planındaki sürecin sonunda sınıflandırılan BYYA programı ikinci sınıf öğrencileridir. Çalışmada, veri toplama aracı "görüşme" tekniği olup, verilerin kaydedilmesinde "not alma yöntemine" başvurulmuştur. Verilerin rapor haline getirilmesinde ise "betimsel analiz yaklaşımına" yer verilmiştir.

© 2019 AEAD

Anahtar Kelimeler: Büro yönetimi ve yönetici asistanlığı, eğitim, kariyer, Bartın.

¹ Bartın Üniversitesi, Ulus Meslek Yüksekokulu, Büro Hizmetleri ve Sekreterlik Bölümü, Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programı, erdal.gurel@bartin.edu.tr

² Bartın Üniversitesi, Ulus Meslek Yüksekokulu, Büro Hizmetleri ve Sekreterlik Bölümü, Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programı, aacikel@bartin.edu.tr

³ Bartın Üniversitesi, Ulus Meslek Yüksekokulu, Büro Hizmetleri ve Sekreterlik Bölümü, Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programı, hkaraca@bartin.edu.tr

The Paradox in the Education Process of the Office Management and Executive Assistance Program and the Impact on Career

Abstract

Modern social structures are built on organizations and revised with new management techniques. The sustainability of organizations depends on achieving effective and productive outputs in the free market or on qualified human resources through effective performance management. Office Management and Executive Assistantship (BYYA) program in vocational schools; is an important educational institution in the realization of the organizational strategies and objectives of today's organizations and managers, as well as providing organizational coordination and the existence of an ergonomic work environment, and the satisfaction of the job satisfaction and motivation of the office personnel. In recent years, in the vocational school programs of the universities, while the quota of the BYYA program is directed towards certain increases, it is also possible to establish as a new program. In contrast, the enrollment from this program is quite high in students. The purpose of the study is to classify the educational and environmental determinants that students face in the educational activities of this program and to determine how these determinants shape their career goals. The study, based on the qualitative research method, includes purposive sampling methods and a criterion based sampling method. The universe of the study is the students of Bartın University Ulus Vocational School BYYA program. The participants in the study group were second-year students in the BYYA program, which was classified at the end of the process. In the study, data collection tool is an alma interview "technique and a" note-taking method veri was used to record the data. The sel descriptive analysis approach getiril is included in the reporting of the data.

© 2019 AEAD

Keywords: Office management and executive assistance, education, career, bartın

GİRİŞ

Ülkelerin kalkınmalarını sağlayan en önemli mekanizmalardan biri eğitimidir. Eğitim sistemi, teknolojik yenilikler, politik kararlar ve birçok etken gibi hızla değişen toplumsal taleplerle değişime ve dönüşüme uğramaktadır. Piyasa ekonomisi koşullarında bilgi ve uzmanlık, modern örgütlerin egemen unsurlarıdır. Bilgi ve yetenek, meslek kavramlarının temel öğeleridir. Mesleki eğitim de günümüz iş dünyasındaki, sektörel mesleki ihtiyaçlara göre donanımlı, başarılı, profesyonel personel yetiştirmeyi amaçlayıp, bu eğitim sistemi sayesinde öğrencilerin mesleki bilgi ve yeteneklerini karşılayarak, motivasyon düzeyleri yüksek, nitelikli elemanların yetişmesine katkı sağlar. Meslek yüksekokullarındaki BYYA programı, kamu sektörü ve özel sektör işletmelerinde yöneticilere katkı sağlamak ve büro faaliyetlerinde bulunmak üzere, nitelikli ara eleman yetiştirmeyi hedefler. BYYA programına özgü ders içeriklerinin yönetici asistanlığı, sekreterlik, dosyalama ve arşivleme, klavye teknikleri, halkla ilişkiler, örgütsel davranış, etkili ve güzel konuşma gibi zorunlu derslerden oluştuğu görülmektedir. Dolayısıyla, bu program, büro faaliyetlerinde verimin artırılması,

büro organizasyonunun etkin planlanması, büro donanımı ve bürolarda kullanılan makinelerin, dosyalama ve arşivleme, iş yazıları, iletişim teknikleri gibi konularda büro personellerine beceri kazandırmayı amaçlar (Tengilimoğlu, Tutar ve Özkanan, 2016, s. 39-41). Öte yandan, bu programın mesleki niteliği, yöneticilerin, örgütsel faaliyetlerini etkin ve verimli bir şekilde yürütmesine katkı sağlamak için uzman sekreterler yetişmesine katkı sağlar. Yönetici sekterleri olarak mesleki uzmanlar, iş süreçlerinde iletişim gücü olduğu gibi diğer kurumlar arasındaki ilişkilerde temsilci, zamanın etkin yöneticisi ve örgütsel sistemin enformasyonunu sağlayan kişilerdir. Böyle bir eğitim almış asistanlar ile eğitim almamış asistanların çalışma yaşamları arasında farklılıklar yaşanır. Yönetici asistanlarının en yüksek başarıyı yakalayabilmeleri için BYYA eğitimi almaları beklenmektedir (Tengilimoğlu ve Erkal, 2016, s. 50). Dolayısıyla, bu program mezunları, piyasanın taleplerine yönelik, misyon ve vizyonlarına uygun yeniliğe açık, girişimci kişilikte, iletişim yönü güçlü ve örgütsel işbirliği ve beraberliğine dayalı kişiler olması beklenmektedir. Modern insan, bir takım ihtiyaçlarını gidermek maksadıyla meslek yaşantısına girmek zorundadır. Dolayısıyla, insanlar zorunlu ihtiyaçlarının karşılandığı ölçüde, kendilerine ve iş çevresine katkı sağlar. Motivasyon kavramı, insanı harekete geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen, onların düşünceleri, umutları, inançları, arzu, ihtiyaç ve korkularını açıklar (Eren, 2015, s. 498). Bununla birlikte, çalışanların meslek yaşantısındaki beklenti ve hedefleri de iş süreçlerini ve performanslarını etkileyen araçlardan biridir. Bu kapsamda BYYA programı alanındaki eğitim faaliyetleri ve kariyer olanakları, öğrencilerin kariyerlerini ve beklentilerini şekillendirirken, onların motivasyon düzeylerini etkileyen araçlardan biri olmaktadır.

Kariyer kavramı, Latince “carrus” at arabası ve “carrera” (yol), Fransızca “carriere” (yarış yolu), İngilizce “career (meslek) kelimelerinden meydana gelmektedir. Bu kavram, geçmiş yıllarda at arabasının giderken arkasında bıraktığı yol anlamına gelirken günümüzde, kişinin herhangi bir meslekte sürekli ilerlemesini ifade eder (Aytaç, 2005, s. 5). Kariyerin, çalışanlar açısından birçok katkısı vardır. Öncelikle kariyer, insan odaklı olarak bireyin kimliğinin, toplumsal durumunun ve statüsünün oluşmasına katkı sağlar. Kariyer, mesleklerin insanlarla yakınlaşması gerektirdiğinden ve çalışanlar arasında iletişim kurulması açısından sosyalleşme aracıdır. Meslek yaşamını sürdürülebilmek için maddi gücü elde etmede etkin bir araçtır (Aytaç, 2005, s. 13). Yeni yönetim teknikleriyle işgörenler ve işverenler arasında bu maddi boyutun da ötesinde mesleğin, kariyer olanakları örgütsel performansı

doğrudan etkileyen bir araca dönüşebilmektedir. İnsanlar, kariyer planlarını yaparken pek çok faktörden etkilenirler. Fakat kariyer seçimindeki bu faktörler, kişisel ve çevresel olarak sınıflandırılabilir. İnsanların, sosyal geçmişi, aile ilişkisi, ailenin toplumsal ekonomik düzeyi, bireyin yer aldığı sosyal çevre kariyer seçeneklerini etkileyen çevresel faktörlerdir. Bununla beraber insanların kişiliği, değerleri, inanç ve tutumları, yetenekleri de kariyer seçiminde kişisel faktörler içerisinde sayılmaktadır (Aytaç, 2005, s. 91- 93). Dolayısıyla, öğrencilerin 2 yıl boyunca aldıkları öğretim faaliyetleri ve sosyal çevre kariyer tercihlerini ve beklentilerini etkileyen çevresel faktörlerdir. Çalışmanın konusu, BYYA programı öğrencilerinin eğitim dönemindeki eğitsel ve sosyal çevrenin kariyer planlarına ve beklentilerine etkisini tespit etmektir. Çalışmanın problemi, yükseköğretim kurumları sınavı sonuçlarına göre, bu programın kontenjanlarının dolmasına rağmen, öğrencilerin kayıt sildirme/dondurma gerekçelerini ve eğitim-öğretim planlarındaki süreçlerin, kariyer tercihlerine yönelik etkenlerini ortaya çıkarmaktır. Çalışma, bu programın eğitim süreçlerini analiz ederek, mesleki kariyerin katkılarını/ zayıf yönlerini tespit edip, bu programı tercih edecek öğrencilere katkı sağlayacaktır

Amaç

Çalışmanın amacı, BYYA programındaki eğitim programının yeterliliği, öğrencilerin mezuniyet sonrası istihdam olanaklarına göre motivasyonlarını /kaygılarını belirleyen etkenleri ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda çalışmadaki mülakat soruları, çalışmanın amacına uygun olarak hazırlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Çalışmanın örnekleme, Ulus Meslek Yüksekokulu BYYA programı ikinci sınıf öğrencileridir. Bu programda, 15 kız ve 7 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 22 öğrenci eğitim öğretim faaliyetlerinde etkindir. Öğrencilerin mezun oldukları orta öğretim programlarının dağılımı: İmam hatip lisesi (6 öğrenci), ticaret meslek lisesi (11 öğrenci) ve düz lise (5 öğrenci). Çalışma, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, ölçüte dayalı örneklemedir. Sözü edilen ölçüt veya ölçütler, araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 140). Araştırma grubu, eğitim-öğretim planındaki sürecin sonundaki BYYA programı ikinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmada, amaçlı örneklemin seçilme nedenlerini, bu

öğrencilerin, eğitim-öğretim planındaki bütün dersleri almış ve staj olanaklarıyla bir nebze olsun piyasada deneyim kazanmalarıyla beraber kariyer hedeflerini planladıkları varsayımları şeklinde sıralayabiliriz.

Veri Toplama Aracı ve Analizi

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden yüz yüze görüşmeye (mülakata) dayalıdır. Çalışmanın verileri, yarı-yapılandırılmış görüşme formunun araştırmacı tarafından geliştirilen “Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programının Eğitimi ve Kariyer Tercihlerine Yönelik Mülakat Soruları” ile toplanmıştır. Çalışma, görüşme formuna uygun nitelikte yüz yüze yapılarak veriler, bilgisayar ortamında görüşme metinlerine dönüştürülmüştür. Verilerin rapor haline getirilmesinde, “betimsel analiz yaklaşımı” kullanılmış, dolayısıyla görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları, düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256).

Geçerlilik ve Güvenirliliği

Çalışmada oluşturulan soruların, katılımcılarla yapılan görüşmeleri, 2018 tarihi Nisan ayında gerçekleştirilmiş, dolayısıyla görüşlerin zamanla değişeceğinden çalışma, görüşme yapılan zamanla sınırlıdır. Diğer bir sınırlılık ise, görüşme yapılan kişilerin samimi ve doğru cevaplar verdiği varsayımdır. Bir öğrenciyle görüşme süresi, ortalama 20-25 dakikadır. Görüşme ile elde edilen verilerin kaydedilmesinde “not alma yöntemi” kullanılmış ve görüşme formundaki yanıtlar, yazılı metin aracılığıyla kayda alınmıştır. Görüşme formu yaklaşımıyla görüşmeci, önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak hem önceden hazırlamış olduğu soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi edinme amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahip olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 180).

BULGULAR

Programın Seçilmesindeki Etkenler

Yapılan değerlendirmeye göre, genellikle öğrenciler BYYA programını bilinçli şekilde tercih etmemişlerdir. Bu programın tercih edilmesindeki en büyük etkenler şunlardır: aileden uzaklaşmamak/uzaklaşmak, diploma sahibi olmak, ailenin puana göre karar vermesi ve lisede

büro yönetimi programı okumalarından dolayı, bu programın devamı niteliğinde olduğundan seçmek zorunda kalmalarıdır. Lise eğitimini bu programdan mezun olarak tamamlayan bir öğrenci: *“Lisede bu programı okuduğumdan tercih ettim. Amacım önlisans mezunu olmak. Büro yönetimine devam etmeyeceğim, sekreter alımları kadınlar için yapılmakta. Bu yüzden başarı elde edeceğime inanmıyorum”* ifadelerini kullanarak bunu çarpıcı şekilde ifade etmektedir. Bununla birlikte diğer etkenlere göre, öğrencilerin programa karşı ilgisizliğini ve isteksizliğini gösteren ifadeler şunlardır:

“2 yıllık olduğu için aileden uzak yere gitmek istemedim”

“Büro yönetimi hakkında hiç bilgim yoktu, beklentim olmadan geldim”

“Puanıma göre, ne olursa olsun mantığıyla geldim”

“Okul benim için bir araç, 2 yıllık bitirip polis olmak istiyorum”

Dolayısıyla, BYYA programı tercihindeki bu kaotik etkenler, öğrencilerin eğitim faaliyetleriyle ilgili motivasyon sorunlarıyla karşılaşmasına yol açabilmektedir.

Öte yandan, katılımcıların çoğunluğu öğrencinin (10 kişi), bilinçli ve istekli, kariyer hedeflerini belirleyip tercih ettiklerini gösterirken, bu programı sadece Bartın’da değil, başka il/ilçe veya üniversitelerde de tercih edeceklerini belirtmiştir. Bu nitelikteki öğrenciler, kişilikleriyle programı özdeşleştirerek, bu alanda piyasada ihtiyaç duyulduğu ve bireylerarası iletişim ilişkilerinden mutluluk duyduklarını ifade etmeleri, öğrencilerin programa olan ilgi ve beklentilerinin kendilerini geliştirme bakımından katkı sağlayacağını göstermektedir:

“Arkadaşlarım ve hocalarım, devletin her alanında çalışabileceğimi ve atanabileceğimi söylemişlerdi. Tercih etmemde en büyük etken, işe girebilme düşüncesi, evde kalmama korkusu”

“Masa başı işleri seviyorum, benliğimde uygun, bu meslekte olmak istedim. En yüksek kademedeki olmak istiyorum, güzel bir şirkette yönetici asistanı olarak çalışabilirim”

Bulgularımıza paralel olarak Karaca vd. (2014) tarafından hazırlanmış olan BYYA öğrenci ve mezunlarının sekreterlik mesleği ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi çalışmasında; öğrencilerin BYYA programını tercih etme sebeplerinde ilk sıralarda iş bulma güvencesi, üniversite sınavı puanının uygun olması ve bir rastlantı sonucu nedenlerinin yer aldığı ifade edilmektedir.

Eğitim ve Kariyer Açısından Diğer Programlarla Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığının Karşılaştırılması

BYYA programı, kamu sektörü veya özel sektör açısından örgütlerde, nitelikli insan kaynağına olan talepleri nedeniyle istihdam boyutu oldukça fazladır. BYYA mezunları, hukuk, hekimlik, mühendislik, mimarlık büroları gibi sektörlerde yönetici sekterleri/asistanları statüsüyle çalışabilirler. İlgili programda Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile personel alımları yüksek olduğu gibi BYYA programının öğretim ders planı incelendiğinde, KPSS formatına uygun ders içeriklerine sahip olduğu görülebilir.

Yapılan değerlendirmelere göre, öğrenciler, bu programı kendilerini geliştirebilme ve istihdam olanakları bakımından, bir yol ve yöntem olarak değerlendirmişlerdir. Buna göre öğrenciler, programının eğitim ve kariyer açısından katkıları ifade etmişlerdir:

“Devleti, bir nevi öğreniyoruz, başka bölümlerde de bu mümkün olsa da, ben meclis kanalını izliyorum. Diğer bölümlerden daha fazla gündemi, siyaseti takip ediyoruz”

“Bu program daha geniş kapsamlı, örgütler, yönetim hakkında bilgi sahibiyiz”

“Programımız gündelik hayatı daha çok ele alan bir bölüm, program sayesinde fikirlerim değişiyor, yaşantımıza yol gösteriyor”

“KPSS’de genel kültür bölümüne katkısı fazla, kamu ataması fazla”

BYYA programı mezunları, fakültelerin ilgili bölümlerinde dikey geçiş sınavıyla eğitimlerine devam etme hakları vardır. Buna karşılık, bu programın lisans, yüksek lisans veya doktora programlarının aktif olmaması, öğrencilerin hangi alanda uzmanlaşacağı konusunda belirsizlik oluşturmaktadır. Programın, mesleki ve akademik kariyer açısından önü kapatılarak öğrencilerin, tercih nedenlerini ve motivasyonlarını düşüren etkenler olarak sıralanmaktadır.

Yapılan değerlendirmelerde öğrenciler, programa özgü kariyerde karşılaşabileceği zorluklardan bahsetmektedir:

“4 yıllık aktif değil, 2 yılda yüzeysel öğrenmeye çalışıyoruz, bu verimli olmuyor”

“Bir şeylerin farkına varırken mezun oluyoruz, 4 yıllık olması gerekir”

“İş ilanlarında İngilizce deneyimi istiyorlar, bilmiyoruz”

“Teorik derslerimiz çok fazla, daha fazla uygulama yapmamız gerekir”

“Sonuçta birinin emrinde çalışacağız, stresli bir iş, insanlarla uğraşmak zor, bu meslekte her zaman gülmek zorundayız”

Akyol ve Yılmaz (2014)'ın BYYA programı öğrencilerinin kariyer planlamasını etkileyen faktörler üzerine yaptıkları araştırmada öğrencilerin %45 oranındaki BYYA programını diğer programlardan farklı bulmuş ve bu farklılıkları da kişilerin kendilerini geliştirmesine imkan tanınmasına, dinamik olmasına, insan ilişkilerinde yakınlık sağlamasına ve rahat eğlenceli, samimi ve keyifli olmasına dayandırmışlardır.

Programdaki Öğrenci Sayısının Azalması

BYYA programına kayıtlı öğrenci sayıları, kontenjan artışları ve ikinci öğretim programlarının açılmasıyla artarken, eğitim-öğretim döneminde kayıt sildirenler de oldukça yüksektir. Genellikle öğrencilere göre, programdaki kayıt silme işlemlerindeki artış özellikle ilçenin, barınma ve sosyal-kültürel yetersizliğinden kaynaklanır. Ancak bu tespitin, her öğrenci için geçerli olmadığı görülebilir:

“İnsanlar, gittiği yeri bilmeden hayal ediyor. 2 tür öğrenci profili var, meslek için gelenlerle okumak için gelenler var. Okumak için gelen ilçeyi beğenmediğinden bırakıyor”

“Üniversiteyi eğlence yeri olarak gördüklerinden burada olmayınca vazgeçiyorlar.”

“İlçede etkinlik alanımız yok, kasaba gibi, okumaya niyeti olmayan için bu durum hızlanıyor, yani çabuk bırakıyor. Öğrenciler için barınma yeri yok, kiralar, çok yüksek, öğrenciler pek dışarı çıkamıyor”

“İlçede yurt olmadığından kimseyi tanımadan aynı evde kalmak zorundayız”

Buna karşılık, 3 öğrenci olumlu bir yaklaşımla *“İlde başka yerde de problemler var, okumak için gelen, sorunları engel olarak görmez”* ifadeleri ve arkadaş çevresine uyum sorunun yaşandığı, derslerin ağır geldiği ifade edildiği gibi *“2 yıllık bir şey olmaz”* algısından ve *“Erkek öğrenciler için askerlik tecili için kayıt yaptırıp gelmedikleri”* eğitim döneminde kayıt silme sebepleri olarak sayılmaktadır.

Programın İlçede Yer Alması

Ülkemizde meslek yüksekokulları, genellikle ilçelerde kurulmasıyla, program öğrencilerinin merkezle arasındaki mesafenin, kamu sektörü ve özel sektördeki kuruluşlarından yararlanma, sosyo-kültürel faaliyetlere katılmada ulaşım zorluklarıyla karşılaşılırlar. Diğer yandan, program öğrencileri, eğitim-öğretim gördüğü kentte, mezuniyet sonrası istihdam olanaklarının yokluğu ve kent öğrenci arasındaki sahiplenme derecesinin zayıflığı, programa olan ilgi ve beklentiyi azaltmaktadır. Yapılan görüşmelerde genellikle öğrenciler, kütüphanedeki kaynakların yetersizliğinden, kariyer temsilcilerinin yokluğundan ve istihdam yetersizliğinden bahsederken ayrıca kentliler tarafından öğrenciye potansiyel müşteri gözüyle bakıldığı için kentin eğitim ve kariyer bakımından yetersizliği vurgulanmıştır:

“Memleketim burası olduğu halde eğitim ve kariyer açısından burasının yeterli olmadığını söyleyebilirim, yurt yok, kiralar çok yüksek, buna rağmen çabalayan okumaya çalışan arkadaşlarım var”

“Kendimi buraya ait hissetmiyorum,”

“Sosyal faaliyet olmadığından kendimizi baskı altında ve tembel öğrenci olarak hissediyorum. Bazen neden daha iyi yerde değilim diye düşünüyorum, kötü oluyorum”

Buna karşılık, eğitim faaliyetlerinin ilçe merkezinde bulunması veya kentin küçük ölçekli yerleşim yeri katkılarını savunanlar da yer alır:

“Bence ilde olsaydık, hiç ders yapmazdık, burası küçük yer, ders yapma imkanı fazla” “AVM, büyük binalar yok, daha iyi”

“İlçe ya da il olması önemli değil, önemli olan buraya niçin geldiğimiz, kendimizi var etmek için buradayız”

Dolayısıyla, eğitim öğretim açısından kentin ders çalışmaya elverişliliği, ilçe faktörünün kariyer hedefleri yönünden katkıları belirtilmiştir.

Zorunlu Staj Eğitimi ve Kariyere Etkisi

Staj, öğrencilerin eğitim sürecindeki bilgilerini pratiğe aktarma faaliyetlerinden biridir. Önlisans mezuniyet şartı için staj yapmak zorunludur. Fakat bu süreç ne kadar sağlıklı yürütülmektedir? Yapılan değerlendirmelere göre, öğrenciler staj eğitimi alacakları kurum ve

kuruluşları kendilerinin belirlediği, 9 öğrenci kamu kurum ve kuruluşlarında, 11 öğrencinin özel sektörde staj eğitimi aldıkları tespit edilmiştir. Yapılan değerlendirmede genellikle öğrenciler, zorunlu stajdan verim al(a)madıklarını ve staj yapmadıklarını belirtmişlerdir. Çünkü öğrenciler tarafından, staj kurumlarındaki yönetici veya personellerin stajyerlere gereken ilginin gösterilmediği, staj günlerinde kurumlara gitmeden staj defterlerinin doldurulduğu, denetimden uzak bir süreç yaşandığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin kariyer beklentilerinde staj dönemi, nitelikli bir değişiklik yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır:

“Staj yapmadım, lisede yapmıştım. Telefon açmaktan çay demlemekten bende önyargı oluştu. Arkadaşlarımın da stajda boş boş oturduklarını biliyorum. Stajyerlere ücret, ödül, ve değer verilse yapmak isterdim”

“Staj verimli olmuyor, isteğe bağlı olsa ve belli bir ücret ödense daha nitelikli olurdu, ücret vermeyen kurumlar, stajyere iş ve sorumlulukta vermiyor”

“Hocalarımızın yönlendirmesiyle gitseydik daha verimli olurdu, bizimle ilgilenmediler, öğrenemiyoruz”

“Staj defterine puan verirken neye göre puan verdiler merak ediyorum, çaya göre mi?”

Staj hakkında bir öğrencinin aktardıkları ise ilginçtir: *“Staj yaptığım yerdeki görevli, bana istersen gelmeyebilirsin, evraklarını düzenleriz”* ifadeleri ve *“Kurumdakiler öğrencilerin stajı istemediklerini düşünüyorlar ve bize sorumluluk vermiyorlar”* söyleyişleri göz önüne alındığında kurum ve kuruluşların staj eğitimine ilgili ve istekli yaklaşmadıkları, öğrencilere mesleki nitelikleri dışında sorumluluk yüklenmesi, öğrencilerin kariyer hedeflerinin belirlenmesinde olumsuz rol model örnekleridir. Bu nedenle öğrenciler, staj bürolarının tercihinde, kariyer hedef ve planlarına katkı sağlayacakları büroları tercih etmelidir.

Buna karşılık 3 öğrenci staj konusunda verimli bir dönem geçirdiğini ifade ederek, öğrencilerin kariyer hedeflerine yönelik katkıları tespit edilmiştir:

“Staj, benim ilk iş deneyimim oldu, orada kendimi değerli hissettim, orda bir şeyler yapabileceğimi gördüm ve iş yapmak beni tatmin etti”

“Derste gördüklerimizi staj sayesinde pekiştirme fırsatı bulduk, insanlarla diyalog kurmanı sağladı, meslekte daha iyi olacağımı anladım, stajyer değil de kadrolu eleman olsaydım çalışabilirdim”

“Ayrı bir masam odam vardı, hizmetliler bana çay getiriyordu, kendimi değerli hissettim.”

Karaca vd. (2015)'nin BYYA öğrencilerinin staj eğitimi hakkındaki görüşleri üzerine yaptıkları araştırmada, kamu sektöründe staj eğitimi alan öğrencilerin özel sektörde staj yapan öğrencilere göre staj sürecini olumlu değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak görüşmelerimizde stajı olumlu değerlendiren öğrencilerimizde böyle bir ayırım görülmemiştir. Genel olarak görüşmelerden, staj eğitiminin öğrencilerin kariyer hedeflerine katkı sağlamadığı anlaşılmaktadır.

Cinsiyet Vurgusu ve Kariyere Etkisi

Sekreterler, ülkemizde kadınlara atfedilen bir meslek türü olarak görülür. Bu tür kariyer alanlarında kadınların sayısının erkeklere nazaran daha fazla olması, erkek öğrenciler tarafından tercih edilme hususunda önyargılı davranmalarına neden olmaktadır. Yapılan görüşmelerde erkek öğrencilerin böyle bir yanılısamada yer almadığı görülebilir. *“Toplumda yanlış bir algı var, sekreterlik mesleği, kariyerime eğitime engel olarak görmüyorum”* ve *“Bu durum beni başarılı olmama katkı sağlıyor”* ifadeleriyle kız öğrencilerin *“Erkek sekreteri hastanede görmüştüm, ayrıca bölümü hep kız olur diye hayal etmişim, erkek arkadaşlarımızda fazla, ayırım yapılmaması gerekiyor”* ifadeleri toplumsal talebin ve algının izleri olarak böyle görüldüğünü, bu bağlamda *“Kendini geliştirmek isteyen böyle şeyleri umursamaz”* vurgusu, öğrenciler tarafından cinsiyet farklılığını eğitim ve kariyer açısından engelleyici bir rol olarak görülmemektedir. Buran ve Şentürk (2015)'ün BYYA programı öğrencilerinin kariyer engelleri algısına yönelik yaptıkları araştırmada, öğrenciler çoğunlukla cinsiyetin kariyer engeli olmadığını ancak kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla kariyer yapma kaygısı yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Programın Kariyer Planları Açısından Yeterliliği ve Etkisi

Meslek algısı, toplumdaki herhangi bir kişinin, o meslekle ilgili yaptığı araştırma, çevreden duydukları, gördükleri, meslek kesiminin çalışırken gözlemlediği ve bu şekilde elde ettiği bilgilerin anlamlandırmasından oluşmaktadır. Bir meslek eğitimi alan öğrencinin meslek algısı, eğitim sürecinde öğretmeninden, üniversiteden ve çevreden elde ettiği bilgiyle zenginleşir (Kılıklı, 2015, s. 57). Bu bağlamda eğitim süreci, doğrudan meslek algısını belirleyen etkenlerden biridir.

Genel olarak öğrenciler, eğitim sürecinde kendilerini geliştirerek hedeflerine daha rasyonel-seçici davranarak ulaşabileceklerini ifade etmişlerdir.

“Daha önce sıradan bir şirkette çalışıyordum ama şimdi daha nitelikli bir şirkette yönetici asistanı olabiliyorum”

“Daha önce ne iş olsa yapardım düşüncesi vardı, şimdi daha sağlıklı karar verdiğimi düşünüyorum, örgütsel dersler, özgüvenimi arttırdı”

“Burada kendimi değerli hissettim, konuşma, seçme hakkımın olduğunu öğrendim”

“Kültürel gelişmemize katkı sağlandı, amacım diploma almak değil, kendimi geliştirmek”

Öğrenciler, derslerden önceki kariyer tercihlerinizle dersleri aldıktan sonraki arasında farklılık oldu mu?” sorusuna da yapıcı yaklaşmışlardır. *“Daha önce aklımda sekreterlik yoktu, şimdi bu mesleği yapabiliyorum diyorum, devlet, örgüt, şirketler hakkında az da olsa bilgi sahibi olduk, kendimizi geliştirme anlamında öğrendik”* ve *“Sekreter, sadece telefon açmakla olmuyor, biri ofiste gündem konuşsa, ben dosya ile uğraşıyorum diyemem, şimdi görüşlerimi ifade edebiliyorum, sekreter basit bir kelime değilmiş, onu anladım”* ifadeleri programdaki dersleri aldıktan sonra kariyerlerine yönelik etkisini/beklentilerini belirlemektedir.

Kılıklı (2015) tarafından hazırlanan BYYA programı öğrencilerinin sekreterlik mesleğine ilişkin algısı ile ilgili çalışmada öğrencilerin eğitim almadan önce toplumun ön yargısı neticesinde sekreterin temizlik işleri yaptığı düşüncesi nedeniyle mesleği benimseyemediklerini ancak eğitim aldıktan sonra bu eğitim sayesinde toplumda sekreterlik mesleği ile ilgili önyargıları yıkabileceklerini ifade ettiklerini belirtmiştir.

Programdaki Derslerin Sektörel Analizi ve Kariyere Etkisi

Ülkemizde mevcut eğitim sisteminin meslek yaşamının taleplerine yeterince duyarlı olmaması, meslek hayatının ihtiyaçlarına beklenen hızda ve çeşitlilikte yanıt verememesi eğitimin etkinliğini azaltan en önemli unsurlardan biridir. Meslek eğitiminin işgücü piyasasının taleplerine uygun nitelik ve nicelikte işgücü yetiştirememesi ve eğitim sonucu verilen belgelerin geçerliliğini tatmin edici ölçülere dayanmaması, çözülmesi gereken sorunlardan başında gelmektedir (Demirezen, 2002, s. 214). Meslek yüksekokullarının ayırt edici özelliği, uygulama derslerinin ağırlıkta olmasıdır. Teorik bilgilerin uygulama fırsatı,

öğrencilerin iş yaşamına hazır olduğunu hissettirerek daha nitelikli bir başarı süreci geçirmelerine katkı sağlayacaktır.

Yapılan görüşmelerde öğrenciler, programdaki teorik ve pratik dersleri kariyer açısından piyasa taleplerine göre yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilere göre, teorik derslerden ziyade uygulama dersleri ağırlıkta olmalıdır. Uygulama alanları ise bilgisayar yazılımları, F klavye kullanımı, telefon bağlantısı/konuşmaları, faks, fotokopi cihazlarının kullanımı şekilde tespit edilmiştir.

Ortaöğretim bilgisayar programından mezun olan bir öğrenci, *“Bilgisayar bölümü mezunu olmama rağmen Word, Excel gibi yazılımlara hakim olduğumu düşünmüyorum”* ve *“Bilgisayar dersi 2 seneye yayılabilir”* ve *“Bilgisayarlı muhasebe dersleri görülebilir”* ifadeleri BYYA programı öğrencileri için bilgisayarın en önemli ekipman olmaktadır. Öte yandan *“Okulda büro teknolojilerinin tanıtıldığı bir odamız olabilir, bu bizi motive eder”* ifadesi programın kimliğinin geliştirilmesi konusunda önemli bir unsurdur.

Demirci ve Okur (2015)'ün BYYA öğrencilerinin mesleki becerilerinin incelenmesi üzerine yaptıkları araştırmada bahsedildiği gibi görüşmecilerin büyük çoğunluğunun lisede büro yönetimi mezunu olmaması, F klavyeyi ilk kez ön lisansta görmeleri ve bu dersin yalnızca bir dönemde veriliyor olması; öğrencilerin yeterince beceri kazanamamalarına sebep olmaktadır. Morkoç ve Doğan (2014) tarafından meslek yüksekokulu mezunu çalışanlarının mesleki eğitime yönelik görüşleri üzerine yaptıkları bir araştırmada BYYA mezunu çalışanlar eğitim sürecinde uygulamalı sınıfların oluşturulmasını, bilgisayar derslerinde daha çok uygulama yapılmasını, İngilizcenin daha iyi öğretilmesi gibi önerilerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada ise öğrenciler tarafından İngilizce dili, mesleki donanımlarda aranan bir nitelik olarak bilinmesine rağmen, aynı öğrenciler İngilizce eğitiminin artırılması doğrultusunda görüş bildirmemişlerdir.

KPSS, ön lisans programlarındaki mezunların kamu personeli olarak atanmaları açısından bir fırsattır. Buna rağmen, KPSS tercih kontenjanlarında BYYA programı mezunlarının, mesleki sınıflandırmada, yerleşme puanlarının yüksek olduğu görülebilir. Yapılan araştırmalarda görüleceği üzere matematik testlerini yapamayanlarının memuriyete girmeleri oldukça zordur. Buna göre öğrenciler matematik ve diğer ders saatlerinin yetersizliğinden bahsetmektedir: *“Kpss açısından matematik dersleri arttırılmalı”* ve *“Kariyerimiz*

açısından derslerimiz yeterli değil, giriş olarak görüyorum, bazı derslerimiz çok yüzeysel, konuları derinlemesine göremiyoruz, okul süresi buna yetmiyor” ifadeleri teorik derslerin zaman mefhumuyla sınırlı etkisini göstermektedir.

Yapılan görüşmelerde genellikle öğrenciler, 2 yıllık öğretim planlarındaki derslerin ilgi çekici geldiğini ve kendilerini geliştirmelerine katkı sağladıklarını ifade ederek, ders döneminde programı değiştirmeyi veya kayıt sildirmeyi düşünmediklerini belirtmişlerdir. Ancak 4 öğrenci, ilçedeki sosyal faaliyet ve konut yetersizliklerinden, kent halkının öğrencilere yaklaşımlarından ve öğrencilerin birbirleri arasındaki anlaşmazlıklardan dolayı üniversiteyi veya programı bırakmayı düşündüklerini ifade etmişlerdir. Eğitim sürecinde öğrencilerin aldıkları derslerin kariyer seçiminde kamu veya özel sektör açısından hangisine ilgi gösterdikleri, programı tercih edecek öğrencilerin teşviki açısından önemlidir. Değerlendirmelere göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ders programlarını her iki sektör açısından uygun görmektedir. Nitekim kamu personeli olarak çalışmak isteyenler, devlet güvencesi altında olmak ve çalışma saatlerinin sabitliğinden, özel sektöre göre daha rahat bir yaşam sunacaklarını varsaymaktadırlar. Yapılan değerlendirmelerde, “Kamu olmazsa özel” denerim düşüncesinin de aile-toplum baskından kaynaklandığı görülmektedir. Bununla birlikte, programdaki öğrencilerden, polis memuru olarak büro faaliyetlerinde ve organizasyonunda mesleki kariyerlerini sürdürmek isteyenlerin sayısı da çoğunluktadır. 2018 yılı başlarında polis meslek eğitim merkezlerine giriş yönetmeliğinde değişiklik yapılarak, KPSS ön lisans P93 puan türlerinden en az 70 puan almak şartıyla polis memuriyetine girme hakkı tanınmıştır. Bu durum, BYYA programı öğrencilerini teşvik edici bir gelişmedir. Emniyet teşkilatında, büro işlemleri ve faaliyetleri örgütsel etkinlik ve verimlilik gereğinden, ihtiyaç duyulan bürocu personel sayısı da yüksek olacağı tahmin edilmektedir.

Öte yandan bazı öğrenciler özel sektörü tercih etmesiyle beraber kamu yönetimine eleştirel bir tutum sergilemişlerdir. “Sabit iş istemiyorum, memur olup, aynı tempo aynı şeyler” ve “Kamu kurumunda staj yaptım, insanlar hiç gülmüyordu, kendilerini geliştirmiyorlar, ben özelde çalışıp kendimi gerçekleştirmek istiyorum” ve “Memurlar, gözümde çay içen, dedikodu yapan, internette siparişlere bakan biri olarak canlanıyor” ifadeleri öğrencilerin, “kamu olmazsa özel denerim” düşüncesini yıkarak doğrudan kariyer hedefleri belirlediklerini göstermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Genel olarak çalışma, BYYA programının eğitim öğretim sürecinde, öğrencilerin kariyer planlarına yönelik tutum ve davranışlarını şekillendiren eğitsel ve çevresel faktörleri tespit etmeyi amaçlamıştır. BYYA programı, meslek yüksekokulları programlarında, günümüz serbest piyasa sektörleriyle ilgili etkin-verimli çıktı süreçleri elde etmek amacıyla performans ve insan kaynakları yönetimi kapsamında tercih edilme oranı yüksektir. Diğer bir ifadeyle, BYYA programı, çalışanların iş tatmini, örgütsel performans veya iş gücü devir hızını, teknoloji ile bedensel ve zihinsel uyumu arasındaki ilişkiyi tespit ettiği gibi yöneticilere, örgütsel stratejilerin uygulanması maksadıyla temsili yönetici kimlikleriyle örgütsel sistemlere katkı sağlar. Sonuç itibariyle, BYYA programı mezunları, ne kadar nitelikli, donanımlı ve motivasyonları yüksek olursa örgütlerinde etkinliği-verimliliği de aynı düzlemde artacaktır.

Yapılan araştırmanın bulgularından yola çıkarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmaktadır:

1. Genel olarak BYYA programının tercih edilmesi, bilinçsiz düzeyde olduğu gibi lisede büro yönetimi mezunu olmaları, zorunlu tercih nedeni sayılmaktadır. Cinsiyet farklılığı programın tercih edilmesinde veya kariyer hedeflerinde engelleyici durumda değildir.
2. Program diğer alanlar ile karşılaştırıldığında güncel ve pratik bir program olarak değerlendirilmekte ancak programın lisans düzeyinde aynı bölümden tamamlayabilme olasılıksızlığı, tercih edilebilirlik oranını düşürmektedir.
3. Programın kontenjanlarında yıllar bazında artış görülmesine rağmen dönem içerisinde öğrenci sayılarında azalmalar; programın bulunduğu kent merkezinin ekonomik, kültürel, konut yetersizliğinden, önlisans eğitiminin toplum tarafından yaratılan dezavantaj algısından ve erkek öğrencilerin askerlik tecili için kayıt yaptıırıp derslere devam etme durumundan kaynaklanır. BYYA programının ilçede yer alması kamu sektörü ve özel sektör kuruluşlarıyla görüşme ve gözlemler yapmayı, mezuniyet sonrası ildeki kurumlarda istihdamı zorlaştırmaktadır. Merkez kampüs ve kütüphaneden uzakta konumlanması, araştırma-geliştirme ve sosyal-kültürel faaliyetlere yeterince katılmamalarına yol olmaktadır.

4. Programda yer alan derslerin piyasa taleplerini yeterince karşılamamaktadır. Piyasa taleplerini karşılamak üzere daha çok pratik/uygulama derslerin verilmesi gerekir. Bu bağlamda özellikle bilgisayar yazılımları ve programları, F klavye kullanımı, telefon bağlantısı/konuşmaları, faks, fotokopi cihazlarının kullanımı gibi pratik derslerin verilmesi gerekmektedir.
5. BYYA programı ders planı kapsamındaki zorunlu staj süreci, eğitim ve kariyer planları açısından verimli değildir. Staj yapılan kurum ve kuruluşlarda öğrencilere alanları gereğince davranılmaması onların kariyer hedeflerini negatif yönde etkilemektedir.
6. Programda öğrencilerin, eğitim-öğretim faaliyetlerinden önce sekreterlik kavramı hakkında yeterli donanımına sahip olmadıkları ancak eğitim-öğretim dönemiyle düşünceleri değişmiş ve kariyer hedeflerine nitelikli, donanımlı, iş tatmini yüksek kendilerini geliştirmeyi amaç edinen, yönetici asistanları olmayı eklemişlerdir.
7. Program kapsamında kamu sektörünü tercih etmek isteyen görüşmeciler sosyal güvence ve çalışma saatlerini avantaj olarak görmektedir. Kendini geliştirmek isteyen görüşmeciler ise özel sektörü tercih etmektedir.

Çalışma sonuçlarımıza paralel olarak bu tespitler sadece BYYA programının değil meslek yüksekokullarının karşılaştığı sorunlardır. Alkan vd. (2014) tarafından yapılmış olan "MYO'daki Mevcut Durumu Sorun ve Çözüm Önerileri" çalışmasında MYO'ların ders programlarının piyasa taleplerini (il, ilçe, ülke bazında) karşılamadığını ve uygulamalı derslerin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı işletmelerin staj konusunda istekli ve ilgili olmadıklarını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada MYO'ların ilçelerde bulunmasının öğrencilerin kampüs yaşamından, sosyo-kültürel zenginliklerden uzak kalmalarına, okullarını sahiplenmemelerine ve kendilerini değerli hissetmemelerine neden olduğu tespit edilmiştir.

BYYA programı mezunlarının çalışma hayatına nitelikli olarak, istekli ve ilgili katılmaları sağlanmaları için karşılaşılan sorunlara şu çözüm önerileri verilebilir:

1. Öncelikle öğrencilerin tercihlerinin bilinçli şekilde yapılması sağlanmalıdır. Bunun için tercih listelerinde yer alan programlar hakkında yeterli bilgi sahibi edinmeleri için uyarılarda bulunulmalı ve rehber hocalarından destek almaları sağlanmalıdır.

Tercihlerin bilinçli şekilde yapılması öğrencilerin eğitimindeki niteliğini ve kariyerini büyük oranda etkileyecektir.

2. Öğrenciler, zorunlu staj eğitimini verimli şekle dönüştürebilmeleri için staj yapacakları kurum ve kuruluşları iyi tespit etmeli ve kariyerlerine uygun staj alanları seçmelidir.
3. Öğrencilerin kentsel özelliklerinden yani fiziksel ve sosyo-kültürel durumlar sebebiyle kayıt sildirmelerini, programı tercih etmemelerini önlemek amacıyla yerel yönetimler ile üniversite işbirliğine gidilerek öğrencilere kentsel hizmet alanlarının boyutu arttırılmalıdır.
4. Bilgisayar laboratuvarı BYYA programına uygun teknik donanım getirilmeli ve ders planlarına uygulamalı ders sayısı arttırılmalıdır. Öğrenciler mezuniyet sonrası iş hayatında kendilerini bir adım önde hissetmeleri ve geliştirmeleri için bilgisayar kullanımı ve yabancı dil bilmeleri konusunda teşvik edilmelidir.
5. Öğrencilerin kariyer tercihlerini sağlıklı şekilde yönlendirebilmek için kariyer temsilcileri ile öğrenciler sık sık bir araya getirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akyol, M. ve Yılmaz, İ.. (2014). Büro yönetimi ve yönetici asistanlığı bölümü öğrencilerinin kariyer planlamasını etkileyen faktörler üzerine bir araştırma. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, Ağustos, 67 – 82.
- Alkan, R., Suiçmez, M., Aydınkal, M., Şahin, M. (2014). Meslek yüksekokullarındaki mevcut durum: Sorunlar ve bazı çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilgi Dergisi*, 4(3), 133- 140.
- Aytaç, S. (2005). *Çalışma Yaşamında Kariyer* (2. bs.). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Buran, K., ve Şentürk, E.E. (2015). Büro yönetimi ve yönetici asistanlığı programı öğrencilerinin kariyer engelleri algısına yönelik bir araştırma. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 191 – 202.
- Değirmenci, B. ve Okur, S. (2015). Büro yönetimi ve yönetici asistanlığı programı öğrencilerinin mesleki becerilerinin incelenmesi üzerine bir araştırma: besni meslek Yüksekokulu Örneği. *International Journal of Science Culture and Sport*, Haziran, 205 – 226.
- Demirezen, M. (2002). Piyasa meslek standartları. *Planlama Dergisi- Özel Sayı* (DPT'nin kuruluşunun 42. Yılı), 213-218.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve Yönetim Psikolojisi* (15. bs.). Ankara: Beta.
- Karaca, Ö.P, Çeliker, H., Karaca, K. (2015), Büro yönetimi ve yönetici asistanlığı öğrencilerinin staj eğitimi hakkındaki görüşleri üzerine bir araştırma, *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 94-112.

- Karaca, Ö.P., Çakırel, Ö.A., Çakırel, Y. (2014). Büro yönetimi ve yönetici asistanlığı mezunlarının sekreterlik mesleği ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 237 – 256.
- Kılıklı, M. (2015). Büro yönetimi ve yönetici asistanlığı programı öğrencilerinin sekreterlik mesleğine ilişkin algısı. *Eurasian Socioeconomic Studies*, 2(1), 53-70.
- Morkoç, D. ve Doğan, M. (2014). Meslek Yüksekokulu Mezunu Çalışanların Mesleki Eğitime Yönelik Görüşleri: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği, *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 112 – 121.
- Tengilimoğlu, D. ve Erkal, E. (2016). *Yönetici Asistanlığı*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Tengilimoğlu, D., Tutar, H., Özkanan, A. (2016). *Çağdaş Büro Yönetimi*. Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitabevi, 9. baskı.

Atıf için/Please cite as: Güler, E., Açıkkel, A., Karaca, H. (2019). Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programının Eğitim Sürecindeki Paradoksu ve Kariyer Açısından Etkisi (The Paradox in the Education Process of the Office Management and Executive Assistance Program and the Impact on Career). *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 18-36. <http://dergipark//academiadergi.com>

EK 1

Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programının Eğitimi ve Kariyer Tercihlerine Yönelik Mülakat Soruları

Çalışmadaki sorular, büro yönetimi ve yönetici asistanlığı programı öğrencilerinin, bu programı tercih etme nedenlerini, eğitim öğretim sürecinin kariyer tercihlerine etkisini, kayıt silme nedenlerini tespit etmek üzere hazırlanmıştır. Mülakat görüşmesinde elde edilen bilgiler, bilimsel çaba amacıyla kullanılacaktır. Bu görüşmedeki, kişisel bilgileri istenmemekte, bu doğrultuda samimi cevaplar vermeniz beklenmektedir.

Bartın Üniversitesi
Ulus MYO-BYYA Programı

Yaş

Cinsiyet: K.....E.....

Mezun olunan Lise

Lisede mezun olunan bölüm

1. Büro yönetimi ve yönetici asistanlığı programını neden tercih ettiniz? Bu programı tercih etmenizdeki en büyük etken nedir?
2. Programdan mezun olduktan sonra hayalinizdeki mesleğe ulaşabileceğinize inanıyor musunuz? Neden?
3. Programda, kız öğrencilerin ağırlıklı olması kariyerinizi-eğitiminizi nasıl etkiliyor?
4. Pratik-teorik dersleri aldıktan sonra programa başlamadan önceki kariyer tercihleriniz ve beklentinizde farklılık oldu mu? Nasıl?
5. Programdaki öğrenci kontenjanları dolmasına rağmen kayıt silme işlemlerindeki artışın neden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?
6. Zorunlu staj eğitimi, kariyer hakkında yeterli ve verimli bir unsur mudur? Staj, kariyer beklentinizi, tercihinizi nasıl etkilemiştir?
7. Eğitim sürecindeki pratik-teorik dersler, kamu veya özel sektör açısından hangisine yakın görüyorsunuz? Neden?
8. Eğitim sürecindeki pratik-teorik dersleri, kariyer planlarınızı açısından yeterli buluyor musunuz? Neden?
9. Programın ilçede yer alması eğitim ve kariyer olanaklarınıza açısından yeterli midir? Neden?
10. Eğitim öğretim sürecinde program değiştirmeyi düşündünüz mü? Neden?
11. Meslek yüksekokulunun diğer programlarıyla bu programı eğitim ve kariyer imkanlarıyla karşılaştırdığınızda katkıları ve zayıf yönleri nelerdir?



Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Düzeyleri¹

Mehmet DEMİRKOL²

¹ Dicle Üniversitesi

ARTICLE INFO

Gönderim Tarihi

02.04.2019

Kabul Tarihi

18.04.2019

Yayın Tarihi

02.05.2019

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemektir. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada evren 2013-2014 eğitim öğretim yılında Diyarbakır'da görev yapmakta olan sınıf öğretmenleridir. Araştırmada evreni temsil etmek üzere Diyarbakır'ın çeşitli bölgelerinde bulunan ve tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 51 ilköğretim kurumunda görev yapmakta olan 1270 sınıf öğretmeni örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmada verilerin toplanması için öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyi ölçeği kullanılmıştır. Uygulanan ölçek ile elde edilen veriler dört boyut altında incelenmiş, istatistiki analizler bu dört boyut üzerinden yapılmıştır. Bu boyutlar; Mesleğe Yönelik Tutum ve Mesleki Başarı, Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk, Meslekten Kaçınma, Mesleği Özümsemedir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerini etkileyebileceği düşünülen altı değişken kullanılmıştır. Bu değişkenler; cinsiyet, kıdem, okulun bulunduğu yerleşim yeri, sınıfta bulunan öğrenci sayısı, medeni durum ve doğum yeridir. Araştırmada toplanan veriler analiz edilirken frekans, yüzde ve aritmetik ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Ayrıca araştırma için elde edilen verileri karşılaştırmak için istatistiki yöntemlerden t testi ve varyans analizi uygulanmıştır. Araştırma sonunda sınıf öğretmenlerinin yerleşim yeri, öğrenim durumu ve sınıfta bulunan öğrenci sayısı değişkenlerine göre motivasyon düzeyleri arasında her dört boyutta da anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda sadece Mesleği Özümseme boyutunda anlamlı farklılık çıkmadığı, geri kalan üç boyutta da farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Medeni durum ve kıdem değişkenlerine göre öğretmen motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda sadece Meslekten Kaçınma boyutunda anlamlı farklılık olduğu, doğum yeri ve yaş değişkenlerine göre ise sadece bu boyutta anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

© 2019 AEAD

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Motivasyon, Günü

¹ Bu araştırmanın bir bölümü 2nd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- (ICDET, 2016) kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, mehmet.demirkol@dicle.edu.tr

The Motivation Levels of Primary School Teachers for Preceptorship

Abstract

The aim of this study is to determine the motivation levels of primary school teachers for preceptorship. In the research in which descriptive survey model is used the universe is primary teachers who work in Diyarbakır in 2013-2014 academic year. In the research 1270 primary school teachers who work 51 different primary school from different parts of Diyarbakır and chosen by random sample method. In order to collect data, the motivation level scale for preceptorship is used in the research. The practiced scale and the obtained data have been searched and statistical analyses have been performed on these four dimensions these dimensions are attitude from profession and Professional achievement, be appreciated and Professional happiness, avoidance of profession, assimilation of profession. There are six parameters which are thought that may effect primary school teachers' motivation levels for preceptorship in this research. These parameters are; gender, seniority, the place of school, the quantity of the students in the classroom, marital status and country. While the collected data are being analyzed, periodicity, percent and average, standard deviation have been used in this research. also in order to compare the data which are obtained for research the t test one of the statically methods and one way anova are applied the research .In the statically analysis operations the confidence bound is determined as $p < 0.05$ and in the analysis operations; one of the related packet programs SPSS 16.for Windows has been benefited. At the end of the research ,it appears that according to the parameters of primary school teachers settlement, educational background and the quantity of students in the class, there is no significant difference between the motivation levels in each four dimensions. As a result of the comparison, according to the gender parameter of primary school teachers motivation levels there is not only significant differences on Professional assimilation dimension but also the other three dimensions have differences. As a result of comparison of teachers motivation levels, according to the parameters of marital status and seniorty it appears that there is a significant difference only on avoidance of profession dimension and there is not a significant difference in this dimensions according to the country and age parameters.

© 2019 AEAD

Key Words: Primary School Teachers, Motivation, Motivation Types.

GİRİŞ

İnsanoğlu ilk olarak fizyolojik ihtiyaçlarının giderilmesine, hayatta kalabilmek için güvenli bir ortama ve yaşamını sürdürebilecek bir barınağa ihtiyaç duyar. Tüm bunlar bir insan için gerekli olan temel ihtiyaçlardır. İnsan bedeninin gereksinimleri olan bu temel ihtiyaçları gideren birey duyuşsal olarak da doymak ister. Bunu da duygusal tatmin, kişisel gelişim, başarı hazzı, değer görme ve kabul edilmek gibi beşeri ilişkilerde sağlar. Özellikle de iş ortamında bulunan birey bu duyguları sıkça arar. Çalışan bireylerin performansları bu duruma bağlıdır. Çünkü çalışanların yüksek performans göstermeleri ve verimli bir şekilde çalışabilmeleri, onların işlerinden tatmin olmalarına ve motivasyonlarına bağlıdır (Eren, 2001, s. 241). Motivasyon insan ilişkilerine yön veren ve verimli bir şekilde çalışmasını sağlayan en

önemli olgulardandır. Bu olguların temelinde kişisel ihtiyaçlar yatar. Bu ihtiyaçlar bireysel ya da çevresel etkenlerden kaynaklanabilir. Hilker (1993) motivasyonu iç ve dış motivasyon olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. İç motivasyon kişinin ödüllendirme olmamasına karşın belirli etkinlikten haz almasını ifade eder ve bütünüyle kişisel dürtüler neticesinde meydana gelir. Dış motivasyon kişide dış çevredeki ödül veya ceza unsurlarının etkisiyle oluşmaktadır. Öğrencinin notunu yükseltmek, dersini geçmek, ceza almaktan kurtulmak vb. sebeplerden ötürü derse katılması dış motivasyonun; sırf ilgi duyduğu, merak ettiği için derse katılması iç motivasyonun etkisiyle gerçekleşen davranışlardır (Akbaba, 2006). Başaran (1991) motivasyon kavramını, insanın bir yönde davranışına yol açan, onu böyle bir davranışa iten, bir işi yapmaya istekli kılan ruhsal durumu olarak tanımlar. Motivasyonda temel amaç; çalışanların istekli ve verimli çalışmalarını sağlamak olduğu, yüksek motivasyonun, kişilerin beceri ve yeteneklerini tam kapasite kullanmalarını sağlayarak onların gelişimlerine katkıda bulunmasını sağlamaktır (Ceylan, 2002). Eğitim sisteminin hedeflere ulaşması, eğitim sisteminin yapı taşı olan öğretmenlerin mesleki verimliliğine bağlıdır. Öğretmenin mesleki verimliliğinin mesleki motivasyon düzeyi ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinin amacı olan öğretimin içinde motivasyon kavramı sıkça geçer. Çünkü öğretimin kalıcılığı, devamlılığı, içsel ve dışsal pekiştireçler olan motivasyon kaynakları ile ilgilidir (Ünal & Bursalı, 2013). Bu motivasyon kaynakları öğretim sürecinde öğrencilerde olduğu kadar öğretmenler içinde önemlidir. Çünkü öğretmenlerin motivasyonlarının artması veya çeşitli içsel ve dışsal faktörlerle düşmesi sınıf içi tutumlarına da yansiyacaktır. Motivasyonu düşük olan bir öğretmenin bu durumu öğrencilerine yansıtması, öğrencilerin ders içi tutumlarına ve motivasyonlarına da etki edecektir (Karaboğa, 2007). Örneğin; motive edilmiş öğretmenler, eğitimde reformların gerçekleşmesinde, ortaya çıkan değişimlerin uygulanmasında, başarı ve doyum sağlamada çok önemli bir işleve sahiptirler (De Jesus, & Conboy, 2001). Motivasyonu düşük olan, başarı ve doyum sağlayamayan öğretmenlerin stres düzeyleri yüksek olur (Pithers & Fogarty, 1995). Öğretmen motivasyonu yani öğretmenin öğretmedeki istekliliği öğretmen performansını geliştirmede önemli bir değişkendir (Acat & Yenilmez, 2004, s. 178; Dereli & Acat, 2010, s. 175). Öğretmenlerin motivasyon durumu eğitim kurumu içerisindeki huzuru ve iş tatminini de etkilemektedir. Öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminlerinin yüksek ya da düşük olması onların ortaya koyacakları hizmetin kalitesini de etkileyecektir (Yavuz & Karadeniz, 2009). Çünkü öğretmenler, yaptıkları işten ve iş

çevresinden memnun oldukları sürece daha verimli çalışabilirler. Sadece ekonomik tatmin verimliliği arttırmak için yeterli bir koşul değildir. Öğretmenlerin çalışırken mutlu olması, işini seyerek ve iyi yapması ancak iyi bir güdülenme ile olabilmektedir. Çünkü öğretmen, eğitimin kalitesini ve niteliğini etkileyen önemli beşeri faktörlerden biridir. Bu nedenle öğretmenlerin motivasyonu hem öğrencilerin sınıfta motive olması hem de ileri düzeyde gerçekleşebilecek eğitim reformları için son derece önemlidir (Yalçın & Korkmaz,2013). Bu nedenle bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilecek verilerin eğitim sistemi içerisinde sınıf öğretmenlerinin etkisi ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve öğretmenlerin daha verimli çalışmalarını için gereken motivasyonu belirlemek için bir ön bilgi sunmaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ile Diyarbakır ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada için tarama modeli uygulanmıştır. Tarama, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olay ile ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2009, s.59).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada evreni temsil etmek üzere Diyarbakır ilinde bulunan 51 ilköğretim kurumundan 1270 sınıf öğretmeni örneklem olarak seçilmiştir. Örneklem seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi, evrendeki her elemanın eşit ve bağımsız seçilme şansına sahip olduğu örneklem seçim yöntemidir(Atak, 2011). Örneklem olarak seçilen sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Değişken	Gruplar	Öğretmen Sayısı	Yüzde (%)	Toplam
Cinsiyet	Erkek	658	51.8	1270
	Kadın	612	48.2	
Kıdem	0-5	261	20.6	1270
	6-10	300	23.6	
	11-15	348	27.4	
	16-20	217	17.1	
	21 ve Üstü	144	11.3	
Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri	Şehir Merkezi	1090	85.8	1270
	İlçe	116	9.1	
	Köy	64	5.0	
Sınıfta Bulunan Öğrenci Sayısı	20-30 Kişi	346	27.2	1270
	31-40 Kişi	640	47.6	
	41 ve Üstü	320	25.2	
Medeni Durum	Evli	976	76.9	1270
	Bekar	294	23.1	
Doğum Yeri	Diyarbakır	862	67.9	1270
	Diğer	408	32.1	

Araştırmada örneklem olarak seçilen sınıf öğretmenlerinin % 51.8 'i erkek % 48.2'sini kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kıdem bazında örneklem içindeki oranlarına bakıldığında % 20,6'sını 0-5 yıl aralığında, %23.6'sı 6-10 yıl aralığında,% 27.4'ü 11-15 yıl aralığında,% 17.1'i 16-20 yıl aralığında,%11.3'ünün 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre örneklem içerisindeki dağılımına bakıldığında örneklemin %91.3'lük bir kısmını lisans mezunları, %8.3'lük bir kısmını yüksek lisans mezunları,% 0.3'lük kalan dilimi de doktora mezunlarından oluşmaktadır. Görüşleri alınan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların % 85.8'i il merkezinde,%9.1'i ilçelerde ve % 5'i de köylerde görev yapmaktadır. Örneklem olarak seçilen öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısına göre dağılıma bakıldığında, öğretmenlerin % 27.2'sinin 20-30 arasında,% 47.6'sının 30-40 arasında,%25.2'sinin ise 40 ve üzeri sayıda öğrenci mevcudu sınıflarında bulunmaktadır. Öğretmenlerin medeni durumu ve doğum yerine göre dağılımlarına bakıldığında, öğretmenlerin % 76.9'unun evli,%23.1'inin ise bekar olduğu ve yine aynı öğretmenlerin %67,9'unun Diyarbakırlı, %32.1'inin diğer şehirlerden olduğu toplanan verilerden anlaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından geliştirilen ölçme aracı ile toplanmıştır. Kullanılan ölçme aracı ile sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda ölçme aracında var olan sorular dört boyut altında toplanmıştır. Bu dört boyut Mesleğe Yönelik Tutum ve Mesleki Başarı, Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk, Meslekten Kaçınma, Mesleği Özümseme adı altında toplanmıştır. Uygulanan ölçek 30 maddelik beşli likert tipi ölçeğinden oluşmaktadır. Beşli likert tipi ölçeğinin uygulandığı öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerini belirleyen ölçme aracında; Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum ifadeleri kullanılmış ve bu ifadeler 1'den 5'e kadar kodlanmıştır. Kodlama şu şekildedir: Tamamen katılıyorum:5, Katılıyorum: 4, Kararsızım: 3, Katılmıyorum: 2, Hiç katılmıyorum: 1 olarak girilmiştir. Araştırma için uygulanan ölçme aracı Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından geliştirilmiş ve Croanbach's Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0.87$ olarak bulunmuştur. Bu araştırmada elde edilen veriler sonucu Croanbach's Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0.78$ olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Literatür taraması ve uzman görüşleri ile elde edilen veriler değerlendirilerek kuramsal boyut oluşturulmuştur. Uygulanması için dağıtılan veri toplama aracı gönüllülük esasına dayanarak dağıtılmıştır. Veriler analiz edilirken aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin dağılım durumlarını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir ($p = .13$). Diğer yandan veri sayısının 200'den büyük olması normallik grafiklerine bakılmasını gerektirebileceğinden (Pallant, 2011), histogram ve Q-Q grafiklerine bakılmıştır. Ayrıca araştırma için seçilen örneklemelerden elde edilen verilerin homojenlik durumunu belirlemek için Levene testi ($p = .24$) yapılmıştır. Tüm bu analizler sonucunda verileri karşılaştırmak için istatistiki yöntemlerden t testi ve varyans analizi kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. İstatistiksel analizler işlemlerinde güven aralığı $p < 0.05$ olarak belirlenmiş ve analiz işlemlerinde ilgili paket programlarından faydalanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında veri toplama aracındaki her maddeye ilişkin verilen değerler, o maddenin gerçekleşme düzeyinin göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Görüşleri alınan öğretmenlerin yanıtları, boyutlar çerçevesinde, aritmetik ortalama değerlerine göre, $X \leq 1.79$ Yetersiz; $1.80 \leq X \leq 2.59$ Alt Düzey; $2.60 \leq X \leq 3.39$ Orta Düzey; $3.40 \leq X \leq 4.19$ Üst Düzey ve $X \geq 4.20$ Çok Üst Düzey, şeklinde düzeyler oluşturulmak suretiyle seçeneklere verilen yanıtlar değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Veri toplama aracı ile verilerin toplanmasının ardından verilerin değerlendirilmesi amacıyla istatistiksel veri analizi yöntemleri kullanılarak elde edilen bulgular elde edilme evrelerine göre sıralanmıştır.

Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız t testi yapılmıştır. İstatistiki analiz sonucunda elde edilen bulgular boyutlar bazında aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Mesleğe Yönelik Tutum ve Mesleki Başarı	Erkek	658	4.07	.54	2.72	.00*
	Kadın	612	4.14	.45		
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	Erkek	658	3.91	.57	2.85	.00*
	Kadın	612	4.00	.53		
Meslekten Kaçınma	Erkek	658	2.97	.86	2.41	.01*
	Kadın	612	2.85	.84		
Mesleği Özümseme	Erkek	658	3.10	.88	0.73	.46
	Kadın	612	3.13	.84		

*p<0.05

Tablo 2’de erkek ve kadın sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin boyutlar bazında ortalamaları verilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda; sınıf öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutum ve Mesleki Başarı boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4.07$; kadın öğretmenlerin ortalamasının ise $\bar{X}=4.14$ olduğu görülmüştür. Ortalamaların karşılaştırılması sonucunda bu boyutta kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t=2.72$ $p=.00$). Kadın öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum ve mesleki başarı boyutunda erkek öğretmenlere göre daha yeterli görünmelerine karşın, her iki grubun bu boyutta üst düzey görüşe sahip oldukları sonucuna

ulaşmıştır. Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=3.91$; kadın öğretmenlerin ortalamasının ise $\bar{X}=4.00$ olduğu görülmüştür. Bu boyut bazında cinsiyet ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($t=2.85$ $p=.00$). Kadın öğretmenlerin takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunda erkek öğretmenlere göre daha yeterli görünmelerine karşın, her iki grubun bu boyutta üst düzey görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Meslekten Kaçınma boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=2.97$; kadın öğretmenlerin ortalamasının ise $\bar{X}=2.85$ olduğu elde edilen verilerden ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ortaya çıkan verilerin karşılaştırılması sonucunda Meslekten Kaçınma boyutunda erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($t=2.41$; $p=.01$). Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla meslekten daha çok kaçındığı ancak; her iki grubunda orta düzeyde meslekten kaçındığı görüşüne ulaşılmıştır. Mesleği Özümseme boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=3.10$ iken kadın öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=3.13$ olduğu ve bu ortalamaların karşılaştırılması sonucu aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=.73$; $p=.46$). Bu boyutta her iki grubun orta düzey görüşe sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Medeni Durum Değişkenine Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni durum	n	\bar{X}	ss	t	p
Mesleğe Yönelik Tutum ve Mesleki Başarı	Evli	976	4.11	.48	1.02	.30
	Bekar	294	4.07	.56		
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	Evli	976	3.96	.53	1.29	.19
	Bekar	294	3.91	.60		
Meslekten Kaçınma	Evli	976	2.92	.85	.36	.71
	Bekar	294	2.90	.88		
Mesleği Özümseme	Evli	976	3.08	.87	2.81	.00*
	Bekar	294	3.24	.83		

* $p<.05$

Tablo 3'te öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon boyutlarının medeni durum değişkenine göre ortalamaları verilmiştir. Yapılan istatistiki analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutum ve Mesleki Başarı boyutunda evli öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4.11$) ile bekar öğretmenlerin ortalamasınının ($\bar{X}=4.07$) karşılaştırılması sonucunda medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=1.02$ $p=0.30$). Ancak her iki katılımcı grubunun mesleğe yönelik tutum ve mesleki başarı boyutunda üst düzey görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk boyutunda evli öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.96$) ile bekar öğretmenlerin görüş ortalaması ($\bar{X}=3.91$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=1.29$ $p=0.19$). Buna rağmen bu boyutta her iki katılımcı grubunun üst düzey görüşe sahip olduğu anlaşılmıştır. Meslekten Kaçınma boyutunda evli öğretmenlerin görüş ortalaması ($\bar{X}=2.92$) ile bekar öğretmenlerin görüş ortalamasınının ($\bar{X}=2.90$) karşılaştırılması sonucunda anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=.36$; $p=.71$). Her iki grubun meslekten kaçınma konusunda orta düzey görüşe sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Mesleği Özümseme boyutunda evli öğretmenlerin görüş ortalaması $\bar{X}=3.08$ iken bekar öğretmenlerin ortalamasınının $\bar{X}=3.24$ olduğu ve bu ortalamaların karşılaştırılması sonucunda bekar öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($t=2.81$; $p=.00$). Elde edilen bulguya göre, bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre mesleği daha fazla sahiplendiği; ancak her iki grubun mesleği özümseme boyutunda orta düzey görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kıdem Değişkenine Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin kıdem değişkenine göre boyut bazında ortalamaları verilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Boyut Ortalamalarının Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Boyutlar	Kıdem	n	\bar{X}	Kt	sd	Ko	F	p	Fark
Mesleğe Yönelik Tutum ve Mesleki Başarı	A. 5 yıl ve daha az	261	4.09	Gruplar Arası	2.03	4	.51	2.01	.09
	B. 6-10 yıl	300	4.13	Grup İçi	320.01	1265	.25		
	C. 11-15 yıl	348	4.07	Toplam	322.05	1269			
	D. 16-20 yıl	217	4.07						
	E. 21yıl +	144	4.19						

Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	A. 5 yıl ve daha az	261	3.94	Gruplar Arası	1.89	4	.47	1.54	.18	
	B. 6-10 yıl	300	4.00	Grup İçi	388.22	1265	.30			
	C. 11-15 yıl	348	3.90	Toplam	390.12	1269				
	D. 16-20 yıl	217	3.96							
	E. 21yıl +	144	3.99							
Meslekten Kaçınma	A. 5 yıl ve daha az	261	2.88	Gruplar Arası	5.77	4	1.44	1.96	.09	
	B. 6-10 yıl	300	2.82	Grup İçi	928.82	1265	.73			
	C. 11-15 yıl	348	2.95	Toplam	934.59	1269				
	D. 16-20 yıl	217	2.94							
	E. 21yıl +	144	3.04							
Mesleği Özümseme	A. 5 yıl ve daha az	261	3.34	Gruplar Arası	4	4	7.39	10.09	.00*	A-C* A-D*
	B. 6-10 yıl	300	3.20	Grup İçi	1265	1265	.73			
	C. 11-15 yıl	348	2.93	Toplam	1269	1269				
	D. 16-20 yıl	217	3.00							
	E. 21yıl +	144	3.15							

*p<.05

Tablo 4'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre Mesleğe Yönelik Tutum ve Mesleki Başarı boyutunda ortalamaların 4.07 ile 4.19, Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk boyutunda ortalamaların 3.90 ile 4.00, Meslekten Kaçınma boyutunda 2.82 ile 3.04, Mesleği Özümseme boyutunda ise 2.93 ile 3.34 arasında değiştiği görülmektedir. Kıdem değişkenine göre elde edilen ortalamalar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını ortaya çıkarmak için Tek Yönlü Varyans analizinden yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin Mesleğe Yönelik Tutum ve Mesleki Başarı boyutunda, sınıf öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre görüş ortalamalarının üst düzeyde olduğu ancak görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (F=2.01, p= .09). Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk boyutuna bakıldığında sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyona yönelik görüş ortalamalarının üst düzeyde olduğu görülmüştür. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin görüş ortalamalarının karşılaştırılması sonucu ise aralarında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ortaya çıkan ayrı bir sonuçtur (F=1.54, p= .18). Meslekten Kaçınma boyutuna bakıldığında ise sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyona yönelik görüş ortalamalarının orta düzeyde olduğu ve görüş ortalamalarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılması sonucu aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır (F=1.96, p= 0.09). Sınıf öğretmenlerinin Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon boyutlarından sonuncusu olan Mesleği Özümseme boyutunda da mesleki motivasyona yönelik görüş

ortalamalarının orta düzeyde olduğu ve görüş ortalamalarının karşılaştırılması sonucu diğer boyutların aksine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($F=10.09$, $p=.00$). Kıdem değişkeninin mesleği özümseme boyutunda etkili bir değişken olduğu elde edilen verilerde ortaya çıkmaktadır. Yapılan LSD testi sonuçlarına göre mesleği özümseme boyutunda anlamlı farklılık 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Öğretmenlik mesleğinde yeni olan öğretmenlerin, kıdemli öğretmenlere göre mesleği daha çok önemseydiği bulgulardan görülmektedir.

Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre boyut bazında ortalamaları verilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Boyut Ortalamalarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı

Boyutlar	Öğrenci Sayısı	n	\bar{X}		Kt	sd	Ko	F	p
Mesleğe Yönelik Tutum ve Mesleki Başarı	20-30	346	4.09	Gruplar Arası	.24	2	.12	.47	.62
	31-40	604	4.10	Grup İçi	321.81	1267	.25		
	41 ve üzeri	320	4.13	Toplam	322.05	1269			
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	20-30	346	3.94	Gruplar Arası	.40	2	.20	.66	.51
	31-40	604	3.94	Grup İçi	389.71	1267	.30		
	41 ve üzeri	320	3.98	Toplam	390.12	1269			
Meslekten Kaçınma	20-30	346	2.93	Gruplar Arası	.57	2	.28	.39	.67
	31-40	604	2.93	Grup İçi	934.01	1267	.73		
	41 ve üzeri	320	2.88	Toplam	934.59	1269			
Mesleği Özümseme	20-30	346	3.16	Gruplar Arası	3.17	2	1.58	2.11	.12
	31-40	604	3.06	Grup İçi	952.88	1267	.75		
	41 ve üzeri	320	3.16	Toplam	956.06	1269			

$p<.05$

Öğretmenin dersine girdiği sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre ortalamalar Tablo 5'te verilmiştir. Tablodaki verilere Mesleğe Yönelik Tutum ve Mesleki Başarı boyutunda ortalamaların 4,09 ile 4.13, Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk boyutunda ortalamaların 3.94 ile 3.98, Meslekten Kaçınma boyutunda 2.88 ile 2.93, Mesleği Özümseme boyutunda ise 3.06 ile 3.16 arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin sınıftaki öğrenci sayısına göre elde edilen ortalamalar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans analizi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin Mesleğe Yönelik Tutum ve Mesleki Başarı boyutunda, sınıf öğretmenlerinin sınıftaki öğrenci sayısı

değişkenine göre görüş ortalamalarının üst düzeyde olduğu ancak görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F=4.7$, $p= .62$). Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk boyutuna bakıldığında sınıf öğretmenlerinin görüş ortalamalarının üst düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrenci sayısı değişkenine göre öğretmenlerin görüş ortalamalarının karşılaştırılması sonucu ise aralarında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ortaya çıkan ayrı bir sonuçtur ($F=.66$, $p= .51$). Meslekten Kaçınma boyutuna bakıldığında ise sınıf öğretmenlerinin görüş ortalamalarının orta düzeyde olduğu ve görüş ortalamalarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılması sonucu aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır ($F=.39$, $p= .67$). Sınıf öğretmenlerinin Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon boyutlarından sonuncusu olan Mesleği Özümseme boyutunda da görüş ortalamalarının orta düzeyde olduğu ve görüş ortalamalarının karşılaştırılması sonucu diğer boyutlarda olduğu gibi anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($F=2.11$, $p= .12$).

Doğum Yeri Değişkenine Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin doğum yeri değişkeninin, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Bu etkiyi ortaya çıkarmak ve öğretmenlerin doğum yeri değişkenine göre ortalamalarını karşılaştırmak için bağımsız t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular boyutlar bazında aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Boyutlarının Doğum Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Doğum Yeri	n	\bar{X}	ss	t	p
Mesleğe Yönelik Tutum ve Mesleki Başarı	Diyarbakır	862	4.11	.49	.53	.59
	Diğer	408	4.09	.51		
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	Diyarbakır	862	3.95	.54	.09	.92
	Diğer	408	3.95	.57		
Meslekten Kaçınma	Diyarbakır	862	2.96	.86	3.00	.00*
	Diğer	408	2.81	.83		
Mesleği Özümseme	Diyarbakır	862	3.13	.86	1.28	.20
	Diğer	408	3.07	.87		

* $p<.05$

Tablo 6'da öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon boyutlarının doğum yeri değişkenine göre ortalamaları verilmiştir. Yapılan istatistiki analiz sonucunda öğretmenlik mesleği motivasyon düzeyinin ilk boyutu olan Mesleğe Yönelik Tutum ve Mesleki Başarı boyutunda Diyarbakırlı öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4.11$) ile diğer şehirlerden olan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}=4.09$) karşılaştırılması sonucunda doğum yeri

değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=0.53$ $p=0.59$). Görüşleri alınan her iki grubun ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve bu boyuttaki mesleki motivasyonlarının üst düzey olduğu anlaşılmaktadır. Boyutların ikincisi olan Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk boyutunda Diyarbakırlı öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.95$) ile diğer şehirlerden olan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.95$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t= .09$ $p=.92$).

Bu boyut bazında öğretmenlerin doğum yeri değişkenine göre ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu ve görüş ortalamalarına göre her iki grubun orta düzey mesleki motivasyona sahip olduğu anlaşılmaktadır. Meslekten Kaçınma boyutunda Diyarbakırlı öğretmenlerin görüş ortalaması ($\bar{X}=2.96$) ile diğer şehirlerden olan öğretmenlerin görüş ortalaması ($\bar{X}=2.81$) sonucunda Diyarbakırlı öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır ($t=3.00$; $p=.00$). Her iki grubun bu boyuttaki görüş ortalamalarına göre motivasyon düzeylerinin orta düzey olduğu ancak; Diyarbakırlı öğretmenlerin doğum yeri başka şehirlerden olan öğretmenlere göre daha fazla öğretmenlik mesleğinden kaçındıkları görülmektedir. Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyon düzeylerinin son boyutu olan Mesleği Özümseme boyutunda Diyarbakırlı öğretmenlerin görüş ortalaması ($\bar{X}=3.13$) ile başka şehirden olan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.07$) arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($t=1.28$; $p=.20$). Bu boyut bazında elde edilen görüş ortalamalarına göre her iki grubun öğretmenlik mesleğine ilişkin orta düzey motivasyona sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre boyutlar bazında ortalamalar verilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7.Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Boyut Ortalamalarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Dağılımı

Boyutlar	Okulun		n	\bar{X}	Kt	sd	Ko	F	p					
	Bulunduğu	Yerleşim yeri												
Mesleğe Yönelik Tutum ve Mesleki Başarı	Şehir Merkezi		1090	4.11	Gruplar Arası	.63	2	.31	1.25	.28				
	İlçe		116	4.05							Grup İçi	321.42	1267	.25
	Köy		64	4.04							Toplam	322.05	1269	

Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	Şehir Merkezi	1090	3.96	Gruplar Arası	0.478	2	.23	.77	.46
	İlçe	116	3.89	Grup İçi	389.64	1267	.30		
	Köy	64	3.94	Toplam	390.12	1269			
Meslekten Kaçınma	Şehir Merkezi	1090	2.92	Gruplar Arası	1.58	2	.79	1.07	.34
	İlçe	116	2.96	Grup İçi	933.01	1267	.73		
	Köy	64	2.77	Toplam	934.59	1269			
Mesleği Özümseme	Şehir Merkezi	1090	3.12	Gruplar Arası	4.25	2	2.12	2.83	.05
	İlçe	116	2.96	Grup İçi	951.81	1267	.75		
	Köy	64	3.27	Toplam	956.06	1269			

$p < .05$

Öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim bölgesine göre ortalamalar tablo 7'de verilmiştir. Öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim bölgesine göre elde edilen ortalamalar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını karşılaştırmak için Tek Yönlü Varyans analizinden yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin ilk boyutu olan Mesleğe Yönelik Tutum ve Mesleki Başarı boyutunda, sınıf öğretmenlerinin okullarının yerleşim yeri değişkenine göre ortalamalarının Katılıyorum düzeyinde olduğu ancak görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F=1.25, p=.28$). Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk boyutuna bakıldığında sınıf öğretmenlerinin görüş ortalamalarına göre motivasyonlarının üst düzeyde olduğu görülmüştür. Okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre öğretmenlerin görüş ortalamalarının karşılaştırılması sonucu ise aralarında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ortaya çıkan ayrı bir sonuçtur ($F=.77, p=.46$). Meslekten Kaçınma boyutuna bakıldığında ise sınıf öğretmenlerinin görüş ortalamalarına göre motivasyonlarının orta düzeyde olduğu ve görüş ortalamalarının okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır ($F=1.07, p=.34$). Sınıf öğretmenlerinin Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon boyutlarından sonuncusu olan Mesleği Özümseme boyutunda da görüş ortalamalarına göre motivasyonlarının orta düzeyde olduğu ve görüş ortalamalarının karşılaştırılması sonucu diğer boyutlarda olduğu gibi anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($F=2.83, p=.05$).

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleği motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkeninde Mesleği Özümseme boyutu dışında diğer boyutlarda anlamlı farklılık olduğu

görülmüştür. Bu sonuca göre cinsiyet değişkeninin Mesleği Özümseme boyutunda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılık meydana getirmediği anlaşılmıştır. Diğer boyutlarda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık çıkması, kadın öğretmenlerinin öğretmenlik yaptığı süreçte motivasyon araçlarından olan takdir edilme, mesleki mutluluk gibi etmenlerde erkek öğretmenlerden daha çok etkilendikleri bu yüzden erkek öğretmenlere göre daha az meslekten kaçındıkları görüşünü ortaya çıkarmaktadır. Yavuz ve Karadeniz (2009) tarafından yapılan benzer çalışmada da öğretmenlerin iş motivasyonunun cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığı erkek öğretmenlerin ücret gibi madde isteklerin karşılanmasına kadınlara göre daha fazla önem verirken, kadın öğretmenlerin de saygınlık hissi ve takdir edilme gibi isteklerin karşılanmasına daha çok önem verdikleri sonucu, yapılan araştırmada elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarının öğretmenlik motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda, medeni durum değişkeninin öğretmenlerin takdir edilme, mesleki mutluluk ve meslekten kaçınma gibi motivasyon durumlarının farklılık teşkil etmediği elde edilen sonuçlarda görülmüştür. Ancak öğretmen motivasyonlarının Mesleği Özümseme boyutunda bekar öğretmenlerin lehine farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu durumun bekar öğretmenlerin evli öğretmenler gibi ev geçindirme, çocuk yetiştirme gibi ailevi gereksinimleri karşılama mecburiyetinin olmaması, onların mesleklerine daha çok odaklanmasını sağladığı düşünülmektedir.

Öğretmenlik mesleği motivasyon boyutunun kıdem değişkenine göre öğretmen ortalamalarına bakıldığında, Mesleki Mutluluk ve Takdir Edilme ile Mesleki Tutum ve Mesleki Başarı boyutlarında öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin üst düzeyde olduğu, Mesleği Özümseme ve Meslekten Kaçınma boyutunda ise öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. kıdem değişkenine göre ortalamaların karşılaştırılması sonucunda ise sadece Mesleği Özümseme boyutunda öğretmen görüşleri arasında farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu durum Polat (2010) tarafından yapılan çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin öğretmenlik yaparken takdir gördüğü, çevresinden aldığı tepkilerin öğretmenin mesleki başarı boyutunda mutlu ettiği, bu etkilerin öğretmenin meslekten kaçınmayı azalttığı ancak mesleği özümseme konusunda öğretmeni çok fazla etkilemediği söylenebilir. Kıdem değişkenine göre öğretmen görüş ortalamalarının mesleği özümseme boyutunda mesleğe yeni başlayan ve öğretmenlerin ortalamasının en yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun yeni başlayan

öğretmenlerin mesleğe yeni başlamasından kaynaklandığı, öğrencilere öğretme hazzı ve ilk defa bir iş ortamında aktif birer fert olmanın verdiği sorumluluk hissinden kaynaklandığı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin doğum yeri değişkenine öğretmenlik mesleği motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda meslekten kaçınma boyutu dışında geri kalan her üç boyutta Diyarbakırlı öğretmenlerin ortalamasının başka şehirden olup ta Diyarbakır'da öğretmenlik yapan öğretmenlerin ortalamasından yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Doğum yeri değişkenine göre ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda ise Meslekten Kaçınma boyutunda Diyarbakırlı öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık çıktığı, diğer üç boyutta görüş ortalamaları arasında farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum doğum yeri değişkeninin takdir edilme, mesleki tutum, mesleki başarı gibi motivasyon boyutlarında öğretmen motivasyon düzeylerini etkilemediği ancak meslekten kaçınma konusunda yerel bölgeden olan öğretmenlerin diğer bölgelerden olup ta Diyarbakır'da çalışan öğretmenlere göre daha fazla meslekten kaçındığı sonucunu doğurduğu elde edilen verilerden anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmenlik mesleğine yönelen bireylerin sosyo ekonomik seviyeleri ile ilişkilendirilebilir. Öğretmenlik mesleğine yönelenlerin büyük oranda alt ve orta sosyo ekonomik seviyeye sahip adaylardan oluşmaktadır (Ok & Önkol,2007). Bunun yanında öğretmenlerin, mesleğini yapma sürecinde odaklanmasını engelleyen en büyük sorunun ekonomik zorluklar olması (Seferoğlu, 2001), kendi şehrinde çalışan öğretmenlerin bildiği, tanıdığı bölgede diğer öğretmenlere oranla daha fazla farklı ekonomik alanlar ile ilgilenmesine neden olabilmektedir. Bu neden kendi şehrinde çalışan öğretmenlerin meslekten daha fazla kaçınmasına sebep gösterilebilir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği motivasyon düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısı ve okulun bulunduğu bölge değişkenlerine göre ortalamaların karşılaştırılması sonucunda her dört boyutta da anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her iki değişkene göre öğretmenlerin görüş ortalamalarının mesleki mutluluk ve takdir edilme ile mesleki tutum ve mesleki başarı boyutlarında öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin üst düzeyde olduğu, mesleği özümseme ve meslekten kaçınma boyutunda ise öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum sınıfta var olan öğrenci sayısının ve okulun bulunduğu bölgenin öğretmen motivasyon düzeyleri arasında farklılığa sebep olmadığını göstermektedir.

Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak şu önerilere yer verilebilir:

- Araştırma devlet okulları ile sınırlı tutulmuştur. Özel okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerin görüşleri de alınıp devlet okulu ile özel okulların öğretmenlik mesleği motivasyon düzeyleri karşılaştırılabilir.
- Araştırmada sadece sınıf öğretmenlerine sorulup öğretmenlik mesleği motivasyon düzeyleri belirlenmiştir. Diğer branşlardaki öğretmenlere de benzer çalışma yapılabilir.
- Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği motivasyon düzeyleri belirlenmek amaçlanmıştır. Bu çalışmaya ek olarak öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerini etkileyen etmenler ortaya çıkarılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba S. (2006). Eğitimde motivasyon, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, s13.
- Atak, H .(2011).Örneklem seçimi. Ö. Çokluk (Ed.), *Araştırma yöntemleri içinde* (ss. 201-227). Ankara: Edge Akademi.
- Başaran, .E. (1991). *Örgütsel davranış*. Ankara: Gül Yayınları.
- Ceylan, C.(2002). *Yönetimsel ve organizasyonel açıdan koçluk yaklaşımı ve bir uygulama*. Doktora tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa
- Çalışkan Maya, İ. (2006). AB sürecinde Türkiye ile AB ülkeleri eğitim istatistiklerinin karşılaştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 375-394.
- De Jesus, S. N.& Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher. Distress *The International Journal of Educational Management* 15, 131-137.
- Hilker, B. J. (1993). "Toward creating the intrinsically motivating classroom: can students' motivational orientations be changed?", *American Educational Research Association. ERIC Document Reproduction Service No. Report No. ED 359166*.
- Kaplan, M. (2007).*Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının iş gören performansına etkisi ve bir uygulama*. Yüksek lisans tezi. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Karaboğa, M. (2007). *Avclar ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin motivasyonlarının çalışan motivasyonu üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri*,(ss. 55-84), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kulpcu, O. (2008), İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticileri motive etmede kullanılabilir motivasyon araçları üzerine bir inceleme (Gaziantep örneği), Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.

- Ok, A. & Önkol, P. (2007). The profile of prospective teachers in teacher education programs. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 13-26.
- Pallant, J. (2011) SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using the SPSS program. 4th Edition, Allen & Unwin, Berkshire.
- Pithers, R. T. A & Fogarty, G. J. (1995). Occupational stress among vocational teachers'. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3-14.
- Polat, S. (2010).Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Sağlam, M., & Çiçek Sağlam, A. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 317-328.
- Seferoğlu S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi meslekî gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri, *Milli Eğitim Dergisi*. 149, ss. 12-18.
- Stres,R. M. , Porter. L. W. (1975). *Motivation and work behaviour*. Mcgraw-Hill Series In Management, 1975. p. 5.
- Uzunkol, E. & Öztürk, E. (2013). İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Journal of Theory and Practice in Education* 9(4): 421-435
- Ünal, F. T. ,Bursalı, H.(2013).Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri. *Middle Easternand African Journal Of Educational Research*, 5
- Yalçın, H. ,Korkmaz, M. E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon durumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*.6(26).Issn:1307-9581
- Yavuz, C. & Karadeniz, C. B.(2009). Sınıf öğretmenlerin motivasyonunun iş tatmini üzerindeki etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*.2(9).

Atıf için/Please cite as: Demirkol. M. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Düzeyleri (The Motivation Levels of Primary School Teachers for Preceptorship). *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 37-54. <http://dergipark//academiadergi.com>



Lise Öğrencilerinin STEM Alanlarına Yönelik Kariyer İlgileri ve Tutumlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Halit KIRIKTAŞ¹, Mehmet ŞAHİN²

¹. Siirt Üniversitesi

². Dokuz Eylül Üniversitesi

ARTICLE INFO

Gönderim Tarihi

03.04.2019

Kabul Tarihi

19.04.2019

Yayın Tarihi

02.05.2019

Özet

Bu çalışmada lise öğrencilerinin STEM alanlarına yönelik kariyer ilgileri ve tutumlarının cinsiyet ve STEM derslerindeki akademik başarı düzeyleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. 2018-2019 öğretim yılı içerisinde İzmir ili merkezinde 1656 lise öğrencisinin katılımı ile yürütülen bu çalışmada "Durum Araştırması" yöntemi benimsenmiştir. Evrenini İzmir ili merkezinde öğrenim gören lise öğrencilerinin oluşturduğu çalışmanın, örnekleme tabakalı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu bağlamda İzmir ili merkezinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten liseler arasında 2016 TEOG puanlarına göre en yüksek ve düşük puanlı olacak şekilde 2 fen lisesi, 3 anadolu lisesi, 2 meslek lisesi ve 2 imam hatip lisesi olmak üzere 9 lise belirlenmiştir. Belirlenen öğretim kurumlarının 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören 1656 öğrenciye STEM kariyer ilgi ölçeği ve FeTeMM Tutum ölçeği verilerek görüşleri alınmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak anlamlandırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma süreci sonrasında liselerde öğrenim gören kız öğrencilerin STEM alanlarına yönelik kariyer ilgisinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülürken, akademik başarı arttıkça öğrencilerin bu alanlara yönelik kariyer ilgilerinin azaldığı görülmektedir. Diğer taraftan cinsiyet değişkeninin lise öğrencilerinin FeTeMM alanlarına yönelik tutumlarını etkilemediği görülürken, bu alanda akademik başarının öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır. Çalışma sonuçları ışığında sonraki çalışmalar için öğrencilerin STEM alanlarına yönelik kariyer ilgilerini arttıracak uygulamaların geliştirilmesi ve etkilerinin sınanması önerilebilir.

© 2019 AEAD

Anahtar Kelimeler: Lise öğrencileri, STEM ilgisi, STEM tutumu.

An Investigation of Career Attitudes and Attitudes of High School Students towards STEM Areas in terms of Demographic Variables

Abstract

The study aims to investigate the career interests and attitudes towards STEM of high school students in terms of academic achievement levels at STEM courses and gender. In this study which was carried out with the participation of 1656 high

¹ Siirt Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, halit.kiriktas@gmail.com

² Dokuz Eylül Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, mehmetsahince@gmail.com

school students in the center of İzmir in the 2018 academic year, Survey method was adopted. In this Study which the universe of the study consists of high school students studying at the center of İzmir. stratified sampling method was used. In this context, high schools at center of İzmir were ranked the highest and lowest scores according to the 2016 TEOG scores and 9 high school was determined. The STEM career interest scale and STEM attitude scale were given to 1656 students in 10th, 11th and 12th grades of the specified educational institutions. The data obtained from measurement tools were meaned and interpreted by using SPSS package program. After the research process, it is seen that the female students who are studying in high schools have a higher career interest in their fields than their male students. As the academic achievement increases, it is seen that the career interests of students towards these areas decrease. On the other hand, it was seen that high school students did not affect their attitudes towards STEM field, and it was found that academic achievement positively affected students' attitudes. In light of the results of the study, it may be suggested to develop the applications and test the effects of the students to increase their career interest in the fields of STEM.

© 2019 AEAD

Key Words: High school students, STEM interest, STEM attitude

GİRİŞ

Teknolojik değişim ve gelişim süreçlerinin baş döndürücü bir hıza ulaştığı günümüzde; bireyin sosyal yaşama ve topluma uyumu, toplumun ise dünyadaki gelişim ve rekabet ortamındaki etkinliği, toplumun ve onu oluşturan bireylerin söz konusu gelişim ve değişim süreçlerine yönelimleriyle yakından ilgili olduğu söylenebilir (Lindemann, 2015). Konuya birey özelinde yaklaştığımızda; bireyin günlük yaşamda etkin verimli olmasının yanında sürdürülebilir rahat bir yaşam için vazgeçilmez olan kariyer tercihinin bu gelişim sürecine uygun olarak belirlenmesine bağlı olduğu ifade edilebilir (Masnick ve diğ., 2010). Benzer şekilde toplumun dünyadaki diğer toplumlarla bilim ve ekonomi platformlarında rekabet edebilmesi ve varlığını koruyabilmesi, yine teknoloji ve bilim alanında yaşanan bu değişim ve gelişim sirkülasyonuna uyumuyla olabilir. Bu bağlamda bireyi topluma ve hayata hazırlayan süreçlerin başında gelen eğitim ve öğretim süreçlerinde bilim öğretiminin ve teknoloji öğretiminin yanında (Herr ve diğ., 2004), bireylerin gerek kendi hayat standartlarını yükseltmesi ve refah düzeyi yüksek bir yaşam sürmesi gerekse toplumun ihtiyaç duyduğu iş gücü ve yetişmiş birey ihtiyacını karşılaması, bu süreçlerde bireylerin yeterlilik ve kişisel özellikleri çerçevesinde söz konusu değişimlerin doğurduğu kariyerlere yönlendirilmesinin gerekli olduğu söylenebilir (Stohlmann ve diğ., 2012; Yager, 2012). Bununla birlikte başta ABD olmak üzere gelişmiş ülkelerde yeni yetişen bireylerin STEM alanlarına ve bu alandaki mesleki kariyerlere yönelimlerinin azalması (Riegle-Crumb ve diğ., 2011; Yager, 2012); yine küresel ölçekte nüfus yoğunluğu ve iş gücüne dayalı ekonomisiyle hızla gelişen ülkelerle

rekabet için nicelik olarak az, nitelik olarak yüksek eleman ihtiyacının karşılanması yanında, bireysel hayatın teknolojiyle senkronize olması ve sürdürülebilir olması açısından STEM eğitimi ve kariyerinin hızla yükselen bir trende sahip olduğu ileri sürülebilir (Gray & O'Brien, 2007; Metz, 2009; Nichols, 2014; NRC, 2011). Bu kapsamda STEM Eğitimi ve STEM Kariyerinin gerek yerli gerekse yabancı literatürde geniş bir yelpazede yer bulduğu görülmektedir. Bu kapsamdaki çalışmalara bakıldığında STEM eğitimi sürecinin felsefesini ve teorik çerçevesini çizen çalışmalarda STEM eğitimi sürecinin teorik süreçlerinin fen ve matematik alanları, uygulama süreçlerini ise teknoloji ve mühendislik alanlarının oluşturduğu belirtilirken (Charette, 2013; NRC, 2011); STEM dallarının ders süreci içerisinde entegre edilerek yürütülmesinin, bu alanların birey tarafından daha iyi ve etkili anlaşılmasının yanında bireylerin analitik, eleştirel, yaratıcı düşünme gibi en genel anlamıyla bilimsel düşünme becerilerinin daha etkili gelişeceği belirtilmektedir (Brown ve diğ., 2011; LaPorte ve Sanders, 1995; NRC, 2011). Yine STEM entegrasyonunun bir parçası olan mühendislik tasarım süreçlerinin etkisiyle bireylerin elde ettiği bilgi ve becerileri kullanarak karşılaştığı bir problem durumuna somut öneriler geliştirebilecekleri böylelikle de öğretim sürecinde kazanılan bilgileri akılcı olarak pratik uygulamalara aktarabilecekleri belirtilmektedir (NRC, 2011; Sanders, 2008; Stohlmann ve diğ., 2012; Uttal ve Cohen, 2012). Diğer taraftan STEM entegrasyonu ve mühendislik tasarım süreçleriyle yürütülen öğretim süreçlerinin STEM alanlarına ve bu alanlardaki kariyerlere yönelik olumlu tutumlar oluşturabileceği ileri sürülmektedir. (Atkinson ve Joyce, 2010; Osborne ve diğ., 2009). STEM alanlarına ve STEM kariyer yönelimlerine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında çalışmaların daha çok yabancı literatüre ait olduğu göze çarpmaktadır. Söz konusu çalışmalarda bireylerin STEM alanlarındaki meslekleri tercih etmedikleri ve daha sonraki yıllar içinde meslek tercihlerinde bu alanlarla ilgili meslek gruplarına yönelmedikleri belirtilmektedir (Adedokun ve diğ., 2013; Riegle-Crumb ve diğ., 2011; Sadler, 2012; Wang, ve diğ., 2013; Charette, 2013). Yine alanyazındaki çalışmalarda STEM alanlarındaki derslerde akademik başarılarının düşük olduğuna yönelik bulgulara rastlamak mümkündür (Cole & Espinoza, 2008; Tyson ve diğ., 2007). Yukarıda da ifade edildiği gibi alan yazında var olan çalışmaların genelde STEM uygulama ve mühendislik süreçlerinin etkilerinin sınındığı çalışmalar olduğu göze çarpmaktadır. Ülkemizde lise öğrencilerinin STEM alanlarına yönelik kariyer ilgilerinin, bu alanlara yönelik duyuşsal durumların (ilgi, algı ve tutum) araştırıldığı çalışmaların yeterli

nitelikte ve nicelikte olmadığı ifade edilebilir. Bu bağlamda literatürde oluşan bu boşluğa katkı sağlaması hedeflenen bu çalışmada amaç lise öğrencilerinin STEM alanlarına yönelik kariyer ilgi ve tutumlarının cinsiyet ve STEM alanlarındaki akademik başarı düzeyleri açısından incelenmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- 1- Lise öğrencilerinin cinsiyetlerinin STEM alanlarına yönelik kariyer ilgileri üzerinde etkisi var mıdır?
- 2- Lise öğrencilerinin STEM alanlarındaki akademik başarılarının STEM alanlarına yönelik kariyer ilgileri üzerinde etkisi var mıdır?
- 3- Lise öğrencilerinin cinsiyetlerinin STEM alanlarına yönelik tutumları üzerinde etkisi var mıdır?
- 4- Lise öğrencilerinin STEM alanlarındaki akademik başarılarının STEM alanlarına yönelik tutumları üzerinde etkisi var mıdır?

Teorik çerçevesi yukarıda ifade edilen araştırmanın bilimsel araştırma süreci ve örneklem grubu ile ilgili bilgiler bir sonraki bölümde sunulmuştur.

YÖNTEM

Lise öğrencilerinin STEM alanlarına yönelik kariyer ilgi ve tutumlarının cinsiyet ve STEM alanlarındaki akademik başarı düzeyleri açısından incelenmesi amaçlanan bu çalışmada durum araştırması yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Yöntemin doğasına uygun olarak araştırma sürecinde örneklemin doğasında dokunulmadan var olan durum ölçme araçları kullanılarak betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemi ve çalışmaya katılan katılımcıların özellikleri bir sonraki bölümde açıklanmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

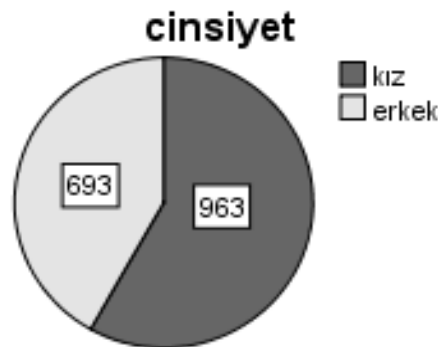
Evrenini İzmir ili merkezindeki liselerde öğrenim gören öğrencilerin oluşturduğu çalışmanın örneklemi aykırı durum tabakalı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu bağlamda İzmir il merkezinde eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden liseler 2016 TEOG yerleştirme puanlarına göre sıralanmış ve her lise türünden (fen lisesi, Anadolu lisesi, meslek lisesi ve imam hatip lisesi) en başarılı ve en düşük puan olacak şekilde 2 fen lisesi, 3 Anadolu lisesi, 2 meslek lisesi ve 2 imam hatip lisesi olmak üzere 9 lise seçilmiştir. Seçilen 9 liseden toplamda 1656 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Örneklem grubunun okullara ve sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 1de, cinsiyetlere göre dağılımı ise Şekil 1 de verilmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine ve sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 1 de gösterilmektedir.

Tablo-1: Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullara ve sınıf düzeylerine göre dağılımı

Lise Adı	10. sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	Toplam
Buca İnci-Özer Tırnaklı Fen Lisesi	63	70	70	403
Şehit Ahmet Özsoy Fen Lisesi	65	75	60	
Buca Fatma Saygın Anadolu Lisesi	60	64	64	
Şirinyer Anadolu Lisesi	68	62	57	564
Karabağlar Cumhuriyet Anadolu Lisesi	65	65	59	
Konak İbn-i Sina Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	59	55	51	
Bornova Seyit Şanlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	64	61	66	357
Şehit Halis Demir Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	60	44	40	
Buca Sezai Karakoç Anadolu İmam Hatip Lisesi	66	63	60	
Toplam	570	559	527	1656
Genel Toplam	1656			

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya fen liselerinden 403, Anadolu liselerinden 564, meslek liselerinden 357 ve imam hatip liselerinden 333 olmak üzere 1656 öğrenci katılmıştır. Katılımcılardan 570 i 10. sınıfta, 559 u 11. sınıfta ve 527 si 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları ise Şekil 1 de gösterilmektedir.



Şekil 1: Örnekleme de yer alan bireylerin cinsiyetlere göre dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 963 nün kız, 693 ünün ise erkek olduğu görülmektedir. Araştırmada ölçme aracı olarak STEM kariyer ilgi ölçeği ve FeTeMM tutum ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçme araçlarının özellikleri ve veri toplama süreci aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

2.2. Veri toplama süreci ve araçları

Bu çalışmada verilerin toplama süreci araştırma deseninde belirlenen yöntemler çerçevesinde şekillendirilmiştir. Verilerin toplanılması süreci bilimsel araştırma sürecinin doğasına uygun olarak belirlenen alt problemleri sınyacak ölçme araçlarının geliştirilmesi veya var olanlardan seçilmesi ile başlamıştır. Verilerin elde edilmesinde kullanılacak olan ölçme araçları (FeTeMM kariyer ilgi ölçeği, FeTeMM tutum ölçeği ve FeTeMM algı ölçeği) alan yazında var olan ölçme araçlarından seçilmiştir. Literatürden hazır olarak alınan ölçme araçları geçerlilik ve güvenilirliklerinin sınıdığı pilot uygulamaya alınmıştır. Pilot uygulama İzmir il merkezinde yer alan “Buca Anadolu Lisesi” nde öğrenim ve öğretim faaliyetlerinde bulunan 210 lise öğrencisi (70 er kişilik 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri) ve 16 lise öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu süreç sonunda elde edilen bulgular ve ölçme araçlarının özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

2.2.1 FeTeMM Tutum Ölçeği

Friday Institute (2012) tarafından 4 ve 5. sınıf öğrencileri için geliştirilen STEM Tutum Ölçeği 5’li likert ölçeği tipinde olup Matematik-fen-mühendislik ve teknoloji, 21. yüzyıl becerileri, Senin geleceğin, Kendin hakkında adlı dört bölümden oluşmaktadır. Bu araştırma ölçme aracının ilk iki bölümünü oluşturan 37 madde kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan 37 maddelik ölçme aracının ilk 8 maddesi matematik, sonra sırasıyla 9 madde fen, 9 madde mühendislik-teknoloji ve son 11 madde 21. yy becerileri alt boyutlarına ilişkindir. Ölçeğin Türkçe dil uyarlaması Yıldırım & Selvi (2015) tarafından yapılmış ve güvenilirlik katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Yine Gülhan ve Sahin (2016) testin dilimize yeniden uyarlamasını yaparak ön uygulamaya tabi tutmuşlar ve ölçme aracının güvenilirlik değerini 0.922 olarak belirlemiştir. Pilot uygulamada STEM Tutum Ölçeğinin lise düzeyine uygulugu için 3 akademisyen, 2 lise öğretmeni ve 6 lise öğrencisinden görüş alınmıştır. Alınan uzman görüşünden sonra ölçme aracının uygulama için uygun olduğu anlaşılmıştır. Sonrasında ölçme aracı pilot uygulama için örneklem olarak seçilmiş 210 (70 er kişilik 10, 11 ve 12. sınıf) lise öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel olarak çözümlendiğinde ölçme aracının geneli için iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa değeri ise 0.889, matematik alt boyutu için 0,657, fen alt boyutu için 0,857, mühendislik-teknoloji alt boyutu için 0,852 ve 21. yy becerileri alt boyutu için 0,817 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu, bu araştırma için belirlenen örneklemde kullanılabileceği söylenebilir.

2.2.2 STEM Kariyer İlgi Ölçeği

Kier ve diğ. (2014) tarafında geliştirilen FeTeMM Mesleklerine Yönelik İlgi Ölçeğinin orijinali fen, teknoloji, mühendislik ve matematik olmak üzere 4 alt boyut 44 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin her alt boyutunda 11 madde yer almaktadır ve 5'li likert tipindedir. Ölçeğin Türkçe dil uyarlaması Ünlü ve diğ. (2014) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar bu süreçte ölçekteki alt boyutlara ait 4 maddeyi çıkararak 40 madde 4 boyut olarak yapılandırmışlar ve güvenilirlik katsayısını 0.93 olarak belirlemişlerdir. Pilot uygulama sürecinde STEM kariyer ilgi ölçeğinin örneklem düzeyine uygulduğu için 3 akademisyen, 2 lise öğretmeni ve 6 lise öğrencisinden görüş alınmıştır. Alınan uzman görüşünden sonra ölçme aracının uygulama için uygun olduğu anlaşılmıştır. Sonrasında ölçme aracı pilot uygulama için örneklem olarak seçilmiş 210 (70 er kişilik 10, 11 ve 12. sınıf) lise öğrencisine uygulanmıştır. Ölçme aracının fen alt boyutunun 0.802, matematik alt boyutunun 0.898, teknoloji alt boyutunun 0.882 ve mühendislik alt boyutunun 0.924 oranında güvenilirliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen veriler istatistiksel olarak çözümlendiğinde ölçme aracının genel güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa değeri 0.896 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu, bu araştırma için belirlenen örneklemde kullanılabileceği söylenebilir. Ölçme araçları kullanılarak elde edilen verilerin çözümleme süreci aşağıdaki gibidir.

2.2. Veri analizi

Ölçme araçları yardımıyla örneklemde elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Dijital ortama aktarılan veriler üzerinde ilgili analiz programı kullanılarak betimsel istatistikler, tek yönlü ve çok yönlü varyans analizi ve ilişki testleri uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular sonraki bölümde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmada ölçme araçlarında elde edilen verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgular kariyer ilgisine yönelik bulgular, STEM tutumuna yönelik bulgular ve kariyer ilgisi ve STEM tutumu arasındaki ilişkiye yönelik bulgular sıralamasına uygun olarak sunulmuştur.

Tablo 2: Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre STEM kariyer ilgi ölçeği puanları üzerinde yapılan ANOVA testinden elde edilen bulgular

Betimsel istatistikler				ANOVA Testi Sonuçları						
Değişken	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
STEM Kariyer İlgi	Kız	936	105	28,138	G. içi	35795,57	1	35795	45,43	,000
	Erkek	639	95,57	27,98	G. arası	1303238,4	1654	787,93		
Toplam						1339033,1	1655			

p<0.05

Tablo 2 de lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre STEM kariyer ilgi ölçeği toplam puanları üzerinde yapılan ANOVA testinden elde edilen bulgular ve betimsel istatistikler yer almaktadır. Varyansların homojenlik durumunu belirlemek için ilgili veriler üzerinde yapılan Levene testinde $p= 0.705$ olarak hesaplanmıştır. Bu değere bakılarak varyansların homojen dağılıma sahip olduğu ve verilerin ANOVA testi için uygun olduğu anlaşılmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Tablo 2 de yer alan ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında; lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre ilgili ölçekten elde edilen toplam puanları arasında anlamlı farkın ($p=0.000$) olduğu söylenebilir. Betimsel istatistiklere bakıldığında kız öğrencilerin ilgili ölçekten aldıkları toplam puanların ortalamasının ($\bar{x}= 105$), erkek öğrencilerin ortalama puanlarından (95,57) anlamlı derecede yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle liselerde öğrenim gören kız öğrencilerin FeTeMM alanlarındaki mesleklere yönelik kariyer ilgilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre STEM kariyer ilgi ölçeği alt boyutlarından (fen, matematik, mühendislik ve teknoloji) aldıkları toplam puanlar arasındaki anlamlı farklılaşmanın niteliğini ve niceliği belirlemek amacıyla yapılan MANOVA testinden elde edilen bulgular Tablo 3 te sunulmuştur.

Tablo 3: Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre STEM kariyer ilgi ölçeği alt boyutları ortalama puanları üzerinde yapılan MANOVA testinden elde edilen bulgular

Ölçüm	Grup	N	\bar{x}	ss	sd	F	*p
Fen	Kız	963	23,796	10,14	1	150,538	0,000
	Erkek	691	24,191	9,04			
Matematik	Kız	963	25,464	10,29	1	,666	0,000
	Erkek	691	24,609	10,04			
Mühendislik	Kız	963	30,186	9,78	1	57,844	0,000
	Erkek	691	24,321	9,31			
Teknoloji	Kız	963	25,552	7,75	1	2,837	0,000
	Erkek	691	22,408	8,98			

p<0.05

Tablo 3 te lise öğrencilerinin STEM kariyer ilgi ölçeği alt boyutlarından alınan puanlar üzerinde yapılan MANOVA testinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Verilerin

MANOVA analizine uygunluğuna bakıldığında; Box's M testi sonucunda anlamlılık değeri $p=0,072$; varyansların homojenliğinin sınındığı Levene testinde ise anlamlılık değeri alt gruplar için sırasıyla $p=0,04$, $p=0,658$, $p=0,439$ ve $p=0,000$ olarak belirlenmiştir. Fen ve teknoloji alt boyutları için elde edilen test sonuçlarında anlamlı fark ortaya çıktığından bu alt boyutlar için MANOVA test sonuçlarının yeterince güvenilir olmadığı ifade edilebilir. Bu bilgiler ışığında Tablo 3 te yer alan bulgular incelendiğinde; lise öğrencilerinin cinsiyetlerine bağlı olarak STEM kariyer ilgi ölçeğinin tüm alt boyutlarından aldıkları puanlarda anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Her alt boyut için ilgili bulgular değerlendirildiğinde; matematik alt boyutunda kız öğrencilerin ortalama puanlarının ($\bar{x}=25,464$) erkek öğrencilerinkinden ($\bar{x}=24,609$) anlamlı derecede ($p=0,02$) yüksek olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak kız öğrencilerin matematik alanındaki mesleklere erkek öğrencilerden daha fazla ilgi duydukları söylenebilir. Yine mühendislik alt boyutunda kız öğrencilerin ortalama puanlarının ($\bar{x}=30,186$) erkek öğrencilerinkinden ($\bar{x}=24,321$) anlamlı derecede ($p=0,012$) yüksek olduğu, buna bağlı olarak ta kız öğrencilerin matematik alanındaki mesleklere erkek öğrencilerden daha fazla ilgi duyduğu ifade edilebilir. Benzer durum teknoloji alt boyutunda da görülmektedir. Kız öğrencilerin bu alt boyuttaki ortalama puanlarının ($\bar{x}=25,552$) erkek öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{x}=22,408$) anlamlı derecede ($p=0,001$) yüksek olduğu buna bağlı olarak ta kız öğrencilerin teknoloji ile alakalı mesleklere erkek öğrencilerden daha ilgili olduğu savunulabilir. Fen alt boyutunda ise tersi bir durum göze çarpmaktadır. Bu alt boyutta erkek öğrencilerin ortalama puanlarının ($\bar{x}=24,191$) kız öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{x}=23,796$) anlamlı derecede ($p=0,002$) yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum fen alanındaki mesleklere erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla ilgili olduğu şeklinde ifade edilebilir. Lise öğrencilerinin STEM derslerindeki akademik başarı düzeylerine göre STEM kariyer ilgi ölçeğinden aldıkları puanlar üzerinde yapılan ANOVA Testi sonuçları Tablo 4 te sunulmuştur.

Tablo 4: Lise öğrencilerinin başarı düzeylerine göre STEM kariyer ilgi ölçeği ortalama puanları üzerinde yapılan ANOVA testinden elde edilen bulgular

Betimsel İstatistikler			ANOVA Testi Sonuçları							
Değişken	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
STEM Kariyer İlgi	Geçer	631	109,8	28,280	G. içi	80410,4	3	26803	35,2	,000
	Orta	324	97,55	26,063	G. arası	1258623	1652	761,8		
	Başarılı	473	94,33	26,363	Toplam	1339033	1655			
	Çok başarılı	228	95,71	30,223						

$p < 0,05$

Lise öğrencilerinin STEM derslerindeki başarı düzeylerine göre STEM kariyer ilgi ölçeği toplam puanları üzerinde yapılan ANOVA testinden elde edilen bulgular ve betimsel istatistikler Tablo 4 te yer almaktadır. Varyansların homojenlik durumunu belirlemek için ilgili veriler üzerinde yapılan Levene testinde $p= 0.146$ olarak hesaplanmıştır. Bu değere bakılarak varyansların homojen dağılıma sahip olduğu ve verilerin ANOVA testi için uygunluğu görülmektedir. Tablo 4 teki bulgular incelendiğinde; öğrencilerin STEM derslerindeki başarı düzeylerine göre ilgili ölçekten aldıkları toplam puanlar arasındaki farklılaşmanın anlamlılık düzeyinde olduğu ($p=0.000$) olduğu görülmektedir. Söz konusu anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığı belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc testi (Tukey HSD) sonuçlarına bakıldığında; toplam puanlar arasındaki anlamlı farklılaşmanın çok başarılı* geçer (Tukey HSD = -14,12 $p=0.000$), başarılı* geçer (Tukey HSD =-15,492, $p=0.000$) ve orta * geçer (Tukey HSD = 12,276, $p=0.000$) gruplarının ortalama puanları arasındaki farklılaşmadan kaynaklandığı görülmektedir. Ayrıca STEM kariyer ilgi ölçeğinde en yüksek ortalamaya ($\bar{x}=105.9$) geçer not düzeyinde olan öğrencilerin sahip olduğu sonra sırasıyla ($\bar{x}= 109.83$), orta düzey ($\bar{x}= 97.55$), çok başarılı düzey ($\bar{x}= 95.71$) ve başarılı düzeydeki ($\bar{x}= 94.33$) öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Bu değerlere bakılarak STEM alanlarına yönelik en yüksek kariyer ilgisinin geçer düzeyde not ortalamasına sahip olan öğrencilerde, en düşük kariyer ilgisinin ise başarılı düzey ortalamaya sahip olan öğrencilerde olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda STEM alanlarındaki derslerde akademik başarı arttıkça bu alandaki mesleklere yönelik kariyer ilgisinin genel olarak azaldığı ifade edilebilir. Lise öğrencilerinin STEM derslerindeki başarı düzeylerine göre STEM kariyer ilgi ölçeği alt boyutlarından (fen, matematik, mühendislik ve teknoloji) aldıkları ortalama puanlar arasındaki anlamlı farklılaşmanın niteliğini ve niceliği belirlemek amacıyla yapılan MANOVA testinden elde edilen bulgular Tablo 5 te sunulmuştur.

Tablo 5: Lise öğrencilerinin başarı düzeylerine göre STEM kariyer ilgi ölçeği alt boyutları ortalama puanları üzerinde yapılan MANOVA testinden elde edilen bulgular

Ölçüm	Grup	N	\bar{x}	ss	sd	F	*p
Fen	Geçer	631	26,824	9,60	3	35,794	0.000
	Orta	323	23,749	8,81			
	Başarılı	473	21,484	9,33			
	Çok başarılı	227	21,467	9,79			
Matematik	Geçer	631	28,347	10,85	3	37,154	0.000
	Orta	323	23,245	8,65			
	Başarılı	473	22,742	9,35			
	Çok başarılı	227	23,678	9,65			

Mühendislik	Geçer	631	29,006	10,10	3	5,635	0.000
	Orta	323	26,947	10,56			
	Başarılı	473	27,106	9,28			
	Çok başarılı	227	26,639	10,09			
Teknoloji	Geçer	631	25,648	9,55	3	10,221	0.000
	Orta	323	23,693	7,52			
	Başarılı	473	23,002	7,29			
	Çok başarılı	227	23,674	8,04			

p<0.05

Tablo 5 te lise öğrencilerinin STEM derslerindeki akademik başarı düzeylerine göre STEM kariyer ilgi ölçeği alt boyutlarından alınan toplam puanlar üzerinde yapılan MANOVA testinden elde edilen bulgular yer almaktadır. İlgili veriler üzerinde yapılan analizlerde MANOVA testine uygunluk durumun sınındığı Box's M testi sonucunda anlamlılık değeri $p=0,057$; varyansların homojenliğinin sınındığı Levene testinde ise anlamlılık değeri alt gruplar için sırasıyla $p=0.563$, $p=0,000$, $p=0,022$ ve $p=0,000$ olarak belirlenmiştir. Mühendislik, teknoloji ve matematik alt boyutları için elde edilen test sonuçlarında anlamlı fark ortaya çıktığından bu alt boyutlar için MANOVA test sonuçlarının yeterince güvenilir olmadığı ifade edilebilir. Bu bilgiler ışığında Tablo 5te yer alan bulgular incelendiğinde; lise öğrencilerinin FeTeMM derslerindeki başarı düzeylerine bağlı olarak STEM kariyer ilgi ölçeğinin tüm alt boyutlarından aldıkları puanlarda anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Söz konusu anlamlı farklılaşmanın her alt boyut için hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc testi sonuçları incelendiğinde; fen alt boyutundan elde edilen puanlar arasındaki farklılaşmanın çok başarılı*geçer (Tukey HSD = -5,36, $p=0.00$), başarılı*geçer (Tukey HSD = -5,34, $p=0.00$) ve orta*geçer (Tukey HSD = -3,37, $p=0.00$) grupları arasındaki farklılaşmadan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Tukey HSD değerlerine bakıldığında lise öğrencilerinin FeTeMM derslerindeki başarısı arttıkça bu alandaki mesleklere yönelik kariyer ilgilerinin azaldığı söylenebilir.

Tablo 6: Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre FeTeMM tutum ölçeği puanları üzerinde yapılan ANOVA testinden elde edilen bulgular

Betimsel istatistikler				ANOVA Testi Sonuçları						
Değişken	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
FeTeMM Tutum	Kız	963	126,58	21,473	G. içi	160,713	1	160,7	,316	0,574
	Erkek	693	127,21	23,971						
					G. arası	840613,1	1653	508,5		
					Toplam	840773,8	1654			

p<0.05

Tablo 6 da lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre FeTeMM tutum ölçeği toplam puanları üzerinde yapılan ANOVA testinden elde edilen bulgular ve betimsel istatistikler yer almaktadır. Varyansların homojenlik durumunu belirlemek için ilgili veriler üzerinde yapılan Levene testinde $p= 0.062$ olarak hesaplanmıştır. Bu değere bakılarak varyansların homojen dağılıma sahip olduğu ve verilerin ANOVA testi için uygun olduğu görülmektedir. Tablo 6 da yer alan bulgulara bakıldığında; lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre ilgili ölçekten elde edilen ortalama puanlar arasında anlamlı farkın ($p=0.574$) olmadığı görülmektedir. Betimsel istatistiklere bakıldığında kız öğrencilerin ilgili ölçekten aldıkları ortalama puanların ($\bar{x}=126,58$), erkek öğrencilerin ortalama puanlarının ise ($\bar{x}=127,21$) olduğu anlaşılmaktadır. Erkek öğrencilerin ortalama puanlarının kız öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek olmasına karşın iki ortalama puan arasındaki farkın anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Bu değerlere bakılarak cinsiyet faktörünün lise öğrencilerinin FeTeMM alanlarına yönelik tutumlarında etkili olmadığı savunulabilir. Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre FeTeMM ölçeği alt boyutlarından (matematik, fen, mühendislik/teknoloji ve 21. yy becerileri) aldıkları ortalama puanlar arasındaki anlamlı farklılaşmanın niteliğini ve niceliği belirlemek amacıyla yapılan MANOVA testinden elde edilen bulgular Tablo 7 de sunulmuştur.

Tablo 7: Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre FeTeMM tutum ölçeği alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar üzerinde yapılan MANOVA testinden elde edilen bulgular

Ölçüm	Grup	N	\bar{x}	ss	sd	F	*p
Matematik	Kız	963	25,08	4,24	1	4,656	0,120
	Erkek	693	25,56	4,77			
Fen	Kız	963	29,81	9,07	1	,619	0,431
	Erkek	693	30,16	8,21			
Mühendislik	Kız	963	29,88	7,66	1	47,737	0,020
	Erkek	693	32,55	7,92			
21. yy Becerileri	Kız	963	41,87	8,22	1	49,635	0,013
	Erkek	693	38,93	8,61			

$p<0.05$

Tablo 7 de lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre FeTeMM tutum ölçeği alt boyutlarından alınan ortalama puanlar üzerinde yapılan MANOVA testinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Alt boyutlardan elde edilen verilerin MANOVA analizine uygunluğuna bakıldığında; Box's M testi sonucunda anlamlılık değeri $p=0,052$; varyansların homojenliğinin sınındığı Levene testinde ise anlamlılık değeri alt gruplar için sırasıyla $p=0.04$, $p=0,047$, $p=0,166$, $p=0,072$ olarak belirlenmiştir. Matematik ve fen alt boyutları için elde edilen test sonuçlarında

anlamli fark ortaya çıktığından bu alt boyutlar için MANOVA test sonuçlarının yeterince güvenilir olmadığı ifade edilebilir. Bu bilgiler ışığında Tablo 7 de yer alan bulgular incelendiğinde; lise öğrencilerinin cinsiyetlerine bağlı olarak FeTeMM tutum ölçeği fen ve matematik alt boyutları hariç diğer alt boyutlardan aldıkları puanlarda anlamli farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Her alt boyut için ilgili bulgular değerlendirildiğinde; mühendislik alt boyutunda erkek öğrencilerin ortalama puanlarının ($\bar{x}=32,55$) kız öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{x}=29,88$) anlamli derecede ($p=0,020$) yüksek olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak erkek öğrencilerin mühendislik alanlarına yönelik tutumlarının kız öğrencilerden daha olumlu olduğu savunulabilir. 21. yy becerileri alt boyutunda ise kız öğrencilerin ortalama puanlarının ($\bar{x}=41,87$) erkek öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{x}=38,93$) anlamli derecede ($p=0,013$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu değerler ışığında kız öğrencilerin 21. yy becerilerine yönelik tutumlarının erkek öğrencilerinkinden daha olumlu olduğu ifade edilebilir. Fen ve matematik alt boyutlarında kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasında (sırasıyla $p=0,431$, $p=0,120$) anlamli düzeyde bir farklılaşma görülmemektedir. Buna bağlı olarak kız ve erkek öğrencilerin ilgili alt boyutlara yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu ileri sürülebilir. Lise öğrencilerinin STEM derslerindeki akademik başarı düzeylerine göre FeTeMM tutum ölçeğinden aldıkları puanlar üzerinde yapılan ANOVA testinden elde edilen bulgular Tablo 8 de sunulmuştur.

Tablo 8: Lise öğrencilerinin başarı düzeylerine göre FeTeMM tutum ölçeği ortalama puanları üzerinde yapılan ANOVA testinden elde edilen bulgular

Betimsel istatistikler			ANOVA Testi Sonuçları							
Değişken	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
FeTeMM Tutum	Geçer	631	118,92	22,49	G. içi	73411,6	3	18643	52,649	,000
	Orta	324	127,26	21,23	G. arası	767362	1652	64905		
	Başarılı	473	134,06	20,21	Toplam	840773	1655			
	Çok başarılı	228	133,18	22,07						

$p<0.05$

Lise öğrencilerinin STEM derslerindeki akademik başarı düzeylerine göre FeTeMM tutum ölçeği ortalama puanları üzerinde yapılan ANOVA testinden elde edilen bulgular ve betimsel istatistikler Tablo 8 de verilmiştir. Varyansların homojenlik durumunu belirlemek için ilgili veriler üzerinde yapılan Levene testinde $p= 0.465$ olarak hesaplanmıştır. Bu değere bakılarak varyansların homojen dağılıma sahip olduğu ve verilerin ANOVA testi için uygunluğu görülmektedir. Tablo 8 de sunulan bulgular incelendiğinde; öğrencilerinin STEM derslerindeki başarı düzeylerine göre ilgili ölçekten aldıkları ortalama puanlar arasındaki

farklılaşmanın anlamlılık düzeyinde olduğu ($p=0.000$) olduğu görülmektedir. Söz konusu anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığı belirlemek amacıyla yapılan Post- Hoc testi (Tukey HSD) sonuçlarına bakıldığında; ortalama puanlar arasındaki anlamlı farklılaşmanın çok başarılı* geçer (Tukey HSD =14,087 $p=0.000$), çok başarılı* orta (Tukey HSD =5,92, $p=0.008$) başarılı*geçer (Tukey HSD =15,133, $p=0.000$), başarılı*orta (Tukey HSD =6,797 $p=0.000$), ve orta*geçer (Tukey HSD =8,336, $p=0.000$) gruplarının ortalama puanları arasındaki farklılaşmadan kaynaklandığı görülmektedir. Ayrıca FeTeMM tutum ölçeğinde en yüksek ortalamaya ($\bar{x}=134,06$) başarılı not düzeyinde olan öğrencilerin sahip olduğu, sonra sırasıyla başarılı düzey ($\bar{x}= 133,18$), orta düzey ($\bar{x}= 127,26$) ve geçer düzey ($\bar{x}= 118,92$) öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Bu değerlere bakılarak başarılı düzeyde not ortalaması olan öğrencilerin FeTeMM alanlarına yönelik en olumlu tutuma, geçer düzey ortalaması olan öğrencilerin ise en olumsuz tutuma sahip olduğu söylenebilir. Yine ulaşılan bulgular ışığında FeTeMM alanlarındaki derslerde akademik başarı arttıkça bu alanlara yönelik tutumların da anlamlılık düzeyinde olumlu yönde arttığı ifade edilebilir. Lise öğrencilerinin FeTeMM derslerindeki başarı düzeylerine göre FeTeMM tutum ölçeği alt boyutlarından (matematik, fen, mühendislik/teknoloji ve 21.yy becerileri) aldıkları puanlar arasındaki anlamlı farklılaşmanın niteliğini ve niceliği belirlemek amacıyla yapılan MANOVA testinden elde edilen bulgular Tablo 9 da sunulmuştur.

Tablo 9: Lise öğrencilerinin başarı düzeylerine göre FeTeMM tutum ölçeği alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar üzerinde yapılan MANOVA testinden elde edilen bulgular

Ölçüm	Grup	N	\bar{x}	ss	sd	F	*p
Matematik	Geçer	631	23,81	4,80	3	40,310	0.000
	Orta	323	25,97	4,14			
	Başarılı	473	26,43	3,88			
	Çok başarılı	228	26,03	4,04			
Fen	Geçer	631	27,03	8,69	3	55,720	0.000
	Orta	323	29,32	8,06			
	Başarılı	473	32,83	7,96			
	Çok başarılı	227	33,02	8,33			
Mühendislik / Teknoloji	Geçer	631	29,68	8,27	3	8,820	0.000
	Orta	323	31,08	7,66			
	Başarılı	473	32,31	7,18			
	Çok başarılı	227	31,81	7,94			
21. yy Becerileri	Geçer	631	38,53	9,49	3	3,301	0.000
	Orta	323	40,90	7,63			
	Başarılı	473	42,48	7,25			
	Çok başarılı	227	42,33	7,93			

$p<0.05$

Tablo 9 da sunulan bulgular lise öğrencilerinin FeTeMM derslerindeki akademik başarılarına göre FeTeMM tutum ölçeği alt boyutlarından alınan ortalama puanlar üzerinde yapılan MANOVA testi sonuçlarını göstermektedir. İlgili veriler üzerinde yapılan analizlerde MANOVA testine uygunluk durumunun sınındığı Box's M testi sonucunda anlamlılık değeri $p=0,051$; varyansların homojenliğinin sınındığı Levene testinde ise anlamlılık değeri alt gruplar için sırasıyla $p=0.000$, $p=0,952$, $p=0,052$ ve $p=0,061$ olarak belirlenmiştir. Matematik alt boyutu için elde edilen test sonuçlarında anlamlı fark ortaya çıktığından, bu alt boyut için MANOVA test sonuçlarının yeterince güvenilir olmadığı ifade edilebilir.

Bu bilgiler ışığında Tablo 9 da yer alan bulgular incelendiğinde; lise öğrencilerinin FeTeMM derslerindeki başarı düzeylerine bağlı olarak FeTeMM tutum ölçeğinin tüm alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Söz konusu anlamlı farklılaşmanın her alt boyut için hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc testi sonuçları incelendiğinde; fen alt boyutundan elde edilen puanlar arasındaki anlamlı farklılaşmanın çok başarılı*geçer (Tukey HSD =1,89, $p=0.00$), çok başarılı*orta (Tukey HSD = 3,70 $p=0.00$), başarılı*orta (Tukey HSD =3,50, $p=0.00$), başarılı*geçer(Tukey HSD =5,80, $p=0.00$) ve orta*geçer (Tukey HSD =2,29, $p=0.00$) gruplarının ortalama puanları arasındaki farklılaşmadan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Tukey HSD değerlerine bakıldığında; lise öğrencilerinin fen alanlarına yönelik tutumlarının bu alanlarındaki akademik başarılarıyla doğru orantılı olarak değişim gösterdiği görülmektedir. Mühendislik/teknoloji alt boyutunda var olan anlamlı farklılığın çok başarılı*geçer (Tukey HSD =2,12, $p=0.00$), başarılı*geçer (Tukey HSD = 2,63, $p=0.00$) ve orta*geçer (Tukey HSD =1,40 $p=0.044$) gruplarının ortalama puanları arasındaki farklılaşmadan kaynaklandığı görülmektedir. Tukey HSD değerleri incelendiğinde; liselerde orta ve üzeri düzeyde başarıya sahip öğrenciler geçer düzeyde başarı gösteren öğrencilere göre mühendislik/teknoloji alanlarına yönelik daha olumlu tutumlar kazandıkları ileri sürülebilir.

Son olarak 21. yy becerileri alt boyutu için belirlenen anlamlı farklılığın çok başarılı*geçer (Tukey HSD =3,79, $p=0.00$), başarılı*geçer (Tukey HSD = 3,94, $p=0.00$), başarılı*orta (Tukey HSD =1,57, $p=0.044$) ve orta*geçer(Tukey HSD =2,37, $p=0.000$) gruplarının ortalama puanları arasındaki farklılaşmadan kaynaklandığı görülmektedir. Verilen değerler incelendiğinde; çok başarılı, başarılı ve orta düzeyde STEM alanlarında akademik başarıya sahip öğrencilerin 21. yy becerilerine yönelik tutumlarının geçer düzeyde başarıya sahip

öğrencilerinkinden anlamlı derecede olumlu olduğu ifade edilebilir. Araştırmada belirlenen bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişki analizlerinden elde edilen bulgular Tablo 10 da sunulmuştur.

Tablo 10: Lise öğrencilerinin göre FeTeMM tutum ölçeği ile STEM kariyer ilgi ölçeği ve bu ölçeklere ait alt boyutlardan aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan Pearson Momentler Korelasyon Analizinden elde edilen bulgular

Değişken	N	r	p
FeTeMM tutumu STEM ilgisi	1656	-,534	0,000
FeTeMM tutumu İlgi teknoloji alt boyutu	1656	-,319	0,000
FeTeMM tutumu İlgi fen alt boyutu	1656	-,441	0,000
FeTeMM tutumu İlgi mühendislik alt boyutu	1656	-,383	0,000
FeTeMM tutumu İlgi matematik alt boyutu	1656	-,413	0,000

p<0,05

Tablo 10 da verilen bulgulara bakıldığında; lise öğrencilerinin FeTeMM tutum ölçeği puanları ile STEM kariyer ilgi ölçeği puanları arasında orta düzeyli, negatif yönlü, anlamlı bir ilişkinin ($r=-,534$, $p=0,00$) olduğu görülmektedir. FeTeMM tutum ölçeği puanları ile STEM kariyer ilgi ölçeği alt boyutlarından alınan puanlarla arasındaki ilişkiye bakıldığında ise; bu ölçme aracının tüm alt boyutlarından alınan puanlar ile orta düzeyli, negatif yönlü, anlamlı (fen: $r=-,441$, $p=0,000$; mühendislik: $r=-,383$, $p=0,000$; matematik: $r=-,413$, $p=0,000$ ve teknoloji: $r=-,319$, $p=0,000$) bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin STEM derslerinde akademik başarıları ile STEM alanlarına yönelik kariyer ilgilerini ve tutumlarını arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan Pearson Momentler Korelasyon Analizinden elde edilen bulgular Tablo 11 de sunulmuştur.

Tablo 11: Lise öğrencilerinin FeTeMM derslerindeki not ortalamaları ile STEM kariyer ilgi ölçeği, FeTeMM tutum ölçeği ve bu ölçeklere ait alt boyutlardan aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan Pearson Momentler Korelasyon Analizinden elde edilen bulgular

Değişken	N	r	p
Başarı FeTeMM tutumu	1656	,278	0,000
Başarı Tutum matematik alt boyutu	1656	,224	0,000

Başarı Tutum fen alt boyutu	1656	,292	0,000
Başarı Tutum21. yy becerileri alt boyutu	1656	,193	0,000
Başarı STEM ilgisi	1656	-,220	0,000
Başarı İlgi teknoloji alt boyutu	1656	-,114	0,000
Başarı İlgi fen alt boyutu	1656	-,236	0,000
Başarı İlgi matematik alt boyutu	1656	-,208	0,000

p<0,05

Tablo 11 de sunulan bulgular incelendiğinde; lise öğrencilerinin STEM derslerindeki akademik başarıları ile FeTeMM tutum ölçeği puanları arasında düşük düzeyli, pozitif yönlü, anlamlı ($r = ,320$, $p = 0,00$) bir ilişki görülürken; bu ölçeğin alt boyutları arasında da benzer ilişki (fen: $r = ,292$, $p = 0,000$; matematik: $r = ,224$, $p = 0,000$; 21.yy becerileri: $r = ,193$, $p = 0,000$) tespit edilmiştir. Lise öğrencilerin STEM derslerindeki akademik başarıları ile STEM kariyer ilgisi ölçeği puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında; ilgili değişkenler arasında düşük düzeyli, negatif yönlü, anlamlı bir ilişkinin ($r = ,219$, $p = 0,00$) varlığı göze çarpmaktadır. Benzer şekilde öğrencilerin FeTeMM derslerindeki not ortalamaları ile bu ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında da düşük düzeyli, negatif yönlü, anlamlı bir ilişkinin (fen: $r = -,236$, $p = 0,000$; teknoloji: $r = -,114$, $p = 0,000$; matematik: $r = -,208$, $p = 0,000$) var olduğu söylenebilir. Lise öğrencilerinin cinsiyetleri ile STEM alanlarına yönelik kariyer ilgilerini ve tutumlarını arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan Pearson Momentler Korelasyon Analizinden elde edilen bulgular Tablo 12 de sunulmuştur.

Tablo 12: Lise öğrencilerinin cinsiyetleri ile STEM kariyer ilgi ölçeği, FeTeMM tutum ölçeği ve bu ölçeklere ait alt boyutlardan aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan Pearson Momentler Korelasyon Analizinden elde edilen bulgular

Değişken	N	r	p
Cinsiyet FeTeMM tutumu	1656	,014	0,005
Cinsiyet Tutum matematik alt boyutu	1656	,053	0,031
Cinsiyet Tutum fen alt boyutu	1656	,019	0,043
Cinsiyet Tutum mat/tek alt boyutu	1656	167	000
Cinsiyet Tutum21. yy becerileri alt boyutu	1656	-,171	0,000

Cinsiyet STEM kariyer ilgisi	1656	-,182	0,000
Cinsiyet İlgi teknoloji alt boyutu	1656	-,182	0,000
Cinsiyet İlgi mühendislik alt boyutu	1656	-,289	0,000
Cinsiyet İlgi fen alt boyutu	1656	-,019	0,043
Cinsiyet İlgi matematik alt boyutu	1656	-,043	0,007
			p<0,05

Tablo 12 de sunulan bulgular incelendiğinde; lise öğrencilerinin cinsiyetleri ile FeTeMM tutum ölçeği puanları arasında düşük düzeyli, pozitif yönlü, anlamlı ($r = ,014$, $p = 0,005$) bir ilişki görülürken; bu ölçeğin 21. yy becerileri alt boyutu haricindeki diğer alt boyutları arasında da benzer ilişki (fen: $r = ,019$, $p = 0,043$; matematik: $r = ,053$, $p = 0,031$) tespit edilmiştir. 21. yy becerileri alt boyut puanları ile lise öğrencilerinin cinsiyetleri arasında ($r = -,171$, $p = 0,000$) negatif yönlü düşük düzeyli anlamlı bir ilişkinin varlığı görülmektedir. Lise öğrencilerin cinsiyetleri ile STEM kariyer ilgisi ölçeği puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında; ilgili değişkenler arasında düşük düzeyli, negatif yönlü, anlamlı bir ilişkinin ($r = -,182$, $p = 0,00$) varlığı göze çarpmaktadır. Benzer şekilde öğrencilerin cinsiyetleri ile bu ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında da düşük düzeyli, negatif yönlü, anlamlı bir ilişkinin (fen: $r = -,019$, $p = 0,043$; teknoloji: $r = -,182$, $p = 0,000$; matematik: $r = -,043$, $p = 0,007$; mühendislik: $r = -,289$, $p = 0,000$) var olduğu söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Lise öğrencilerinin STEM alanlarına yönelik kariyer ilgileri ve tutumlarının cinsiyet ve STEM derslerindeki akademik başarıları açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmanın sınırlılıkları, bireylerin ölçme araçlarına verdikleri cevaplar, kullanılan ölçme araçları, öğrencilerin ölçme araçlarını cevaplarken göstermiş oldukları samimiyetleri şeklinde özetlenebilir. Yukarıda belirtilen amaçlar doğrultusunda 9 farklı türdeki liselerden 1656 lise öğrencisinin katılımı ile yürütülen çalışmada; lise öğrencilerinin cinsiyetleri ve STEM derslerindeki akademik başarı düzeylerinin bu alanlara yönelik kariyer ilgileri ve tutumları üzerindeki etkileri açısından kayda değer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Araştırma süreci sonrasında ulaşılan bulgular ele alındığında örnekleme yer alan kız öğrencilerinin STEM kariyer ilgi ölçeğinden aldıkları ortalama puanların, erkek öğrencilerin aldıkları puanlardan

anlamli derecede yuksek olduğu gorulmektedir (Tablo 2). Yine aynı olceğin alt boyutları için durum değerlendirildiğinde; kız oğrencilerin matematik, mühendislik ve teknoloji alt boyutlarından aldıkları ortalama puanların erkek oğrencilerin aldıkları ortalama puanlardan anlamli derecede daha yuksek olduğu anlaşılmaktadır. Sadece fen alt boyutunda erkek oğrencilerin ortalama puanlarının kız oğrencilerininkinden anlamli derecede yuksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 3). Bu bağlamda kız oğrencilerin erkek oğrencilere göre STEM alanlarına ve bu alandaki mesleklere yönelik kariyer ilgilerinin daha yuksek olduğu, matematik, mühendislik ve teknoloji alanlarına ve bu alanlardaki mesleklere daha fazla ilgi duyduğu ileri sürülebilir. Diğer taraftan erkek oğrencilerin fen alt boyutundan aldıkları puanların kızlardan daha yuksek olması, erkek oğrencilerin fen alanlarına ve bu alanlardaki mesleklere daha fazla ilgi duyduğu şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında ise erkek oğrencilerin kız oğrencilere nazaran STEM alanlarına ve bu alandaki mesleklere yönelik ilgilerinin daha yuksek olduğu belirten çalışmalara rastlamak mümkündür (Archer ve diğ.,2012; Beede, 2001; Wang, ve diğ., 2013). Bu durum ülkemizde STEM mesleklerinin diğer ülkelere göre sosyoekonomik etkenlere bağlı olarak daha fazla saygı duyulması ve kızların bu mesleklere daha fazla yönelmesi şeklinde yorumlanabilir. Ancak yurt dışında kız oğrencilerin STEM alanlarına daha az ilgi duymasına karşın ülkemizde kızların bu alanlara erkeklerden daha fazla ilgi duymasının altında yatan nedenlerin araştırılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Lise oğrencilerinin STEM derslerindeki akademik başarı düzeylerine göre bu alanlara yönelik kariyer ilgilerine bakıldığında; geçer not ortalamasına sahip bireylerin en yuksek kariyer ilgisine, sonra sırasıyla orta, başarılı ve çok başarılı düzey ortalamaya sahip bireylerin kariyer ilgisine sahip olduğu gorulmektedir (Tablo 4). Söz konusu bulgular göz önüne alındığında; lise oğrencilerinin STEM derslerindeki akademik başarıları artıkça STEM alanlarına yönelik kariyer ilgilerinin azaldığı anlaşılmaktadır. Alan yazında konu ile ilgili yapılan çalışmalarda incelendiğinde oğrencilerin bu alandaki akademik başarılarının düşük olduğu bildirilmektedir (Cole & Espinoza, 2008; Tyson ve diğ., 2007). Lise oğrencilerinin bu alandaki akademik başarının kariyer ilgilerinin ters orantılı olarak değişim göstermesi, oğrencilerin bilişsel yeterlilikleri ile duyuşsal yönelimlerinin farklı olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın bireylerin bilişsel olarak yeterlilik gösterirken o alana yönelik kariyer ilgilerinin düşmesinin altındaki nedenlerin araştırılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Lise oğrencilerinin cinsiyetlerine göre STEM alanlarına yönelik tutumlarına bakıldığında; kız ve erkek oğrencilerinin ilgili alana yönelik

tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir (Tablo 6). Buna bağlı olarak lise öğrencilerinin STEM alanlarına yönelik tutumlarını üzerinde cinsiyetlerinin bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Diğer taraftan tutum ölçeği alt boyutlarına bakıldığında; mühendislik alt boyutunda erkek öğrencilerinin kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha olumlu tutumlara sahip olduğu, buna karşın kız öğrencilerin ise 21. yy becerilerine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre anlamlı derecede daha olumlu olduğu göze çarpmaktadır. Fen ve matematik alt boyutlarında ise bu iki grup arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır (Tablo 7). Ulaşılan sonuçlar cinsiyet faktörünün lise öğrencilerinin STEM alanlarına yönelik tutumlarını etkilememesine karşın, erkek öğrencilerin mühendislik alanlarına kızlardan, kız öğrencilerin ise 21. yy becerilerine erkeklerden daha olumlu tutumlara sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre STEM alanlarına yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğu belirten çalışmalara rastlamak mümkündür (Phillips ve diğ., 2002; Potvin ve Hasni, 2014). Ulaşılan sonuçlarla bu durum farklılık göstermesinin sebebi çalışmanın farklı ülkelerde yapılmanın yanında, ülkemizde mühendislik gibi dış ortam mesleklerinin daha çok erkekler için uygun görülmesi gibi sosyal bir gerçekliğin varlığı ile izah edilebilmesine karşı konunun derinlemesine araştırmasının gerekliliği de görülmektedir. Lise öğrencilerinin STEM derslerindeki akademik başarı düzeylerinin STEM alanlarına yönelik tutumları üzerindeki etkisi ile ilgili ulaşılan bulgularda ise başarı düzey not ortalamasına sahip öğrencilerin STEM alanlarına yönelik en olumlu tutuma sahip olduğu sonra sırasıyla çok başarılı, orta ve geçer düzey ortalamaya sahip öğrencilerin geldiği görülmektedir (Tablo 8). Bu durum öğrencilerin STEM alanlarındaki derslerde başarı düzeyinin artmasının öğrencilerin bu alanlara yönelik tutumlarını pozitif olarak etkileyeceği şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde ilgili ölçme aracının alt boyutlarına ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında; lise öğrencilerinin fen, teknoloji/mühendislik ve 21. yy becerileri alt boyutlarına yönelik tutumlarının akademik başarı düzeylerinde etkilendiği ve başarı düzeyi arttıkça bu alanlara yönelik tutumların pozitif olarak değiştiği görülmektedir (Tablo 9). Bu durum STEM derslerinde lise öğrencilerinin akademik başarıları arttıkça bu alanlara yönelik tutumlarının da pozitif olarak değişeceği şeklinde yorumlanabilir. Belirtilen durumla ilgili alanyazında bulguya rastlanılamamıştır. Diğer taraftan lise öğrencilerinin STEM Kariyer ilgileri ile STEM tutumlarının STEM alanlarındaki akademik başarılarına bağlı olarak zıt yönelim gösterdiği görülmektedir. Benzer

şekilde lise öğrencilerinin STEM kariyer ilgi ölçeği; FeTeMM tutum ölçeği ve bu ölçeklere ait alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir (Tablo 10). Bu durumu ortaya çıkaran etmenlerin tespitinin alanyazına önemli katkılar sağlayacağı ifade edilebilir. Lise öğrencilerinin STEM derslerindeki akademik başarıları ile FeTeMM tutum ölçeği ve bu ölçeğe ait alt boyutlardan aldıkları puanlarla arasında düşük düzeyli, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilirken, söz konusu alanlardaki akademik başarıları ile STEM kariyer ilgi ölçeği ve bu ölçeğe ait alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında düşük düzeyli negatif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (Tablo 11). Son olarak lise öğrencilerinin cinsiyetleri ile FeTeMM tutum ölçeği ve bu ölçeğe ait alt boyutlardan alınan puanlar arasında düşük düzeyli pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenirken; öğrencilerin cinsiyetleri ile STEM kariyer ilgi ölçeği ve bu ölçeğe ait alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında düşük düzeyli negatif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Araştırma sonuçları ışığında sonraki çalışmalar için öneriler aşağıdaki belirtilmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar göz önüne alındığında sonraki çalışmalar için;

* Yurt dışında kız öğrencilerin STEM alanlarına daha az ilgi duymasına karşın ülkemizde kızların bu alanlara erkeklerden daha fazla ilgi duymasının altında yatan nedenlerin araştırılması,

* Lise öğrencilerinin STEM alanlarında akademik başarılarının yüksek olmasına karşın bu alanlara yönelik kariyer ilgilerinin düşmesinin altındaki nedenlerin araştırılması,

* Kız öğrencilerin mühendislik alanlarına erkek öğrencilere göre daha olumsuz tutumlara sahip olmalarının nedenlerinin araştırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Adedokun, O. A., Bessenbacher, A. B., Parker, L. C., Kirkham, L. L., & Burgess, W. D. (2013). Research skills and STEM undergraduate research students' aspirations for research careers: Mediating effects of research self-efficacy. *Journal of Research in Science teaching*, 50(8), 940-951.

Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B., & Wong, B. (2012). Science aspirations, capital, and family habitus: How families shape children's engagement and identification with science. *American Educational Research Journal*, 49(5), 881-908.

Atkinson, Robert D. and Mayo, Merrilea Joyce. (2010). *Refueling the U.S. Innovation Economy: Fresh Approaches to Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Education*. The Information Technology & Innovation Foundation.

- Beede, D., Julian, T., Langdon, D., McKittrick, G., Khan, B., & Doms, M. (2001). Women in STEM: A gender gap to innovation. U.S. Department of Commerce Economics and Statistics Administration. Retrieved from ESA: <http://www.esa.doc.gov/reports>.
- Brown, R., Brown, J., Reardon, K., & Merrill, C. (2011). Understanding STEM: Current Perceptions. *Technology and Engineering Teacher*, 70(6), 5-9.
- Charette M. (2013). Is a career in STEM really for me? [Spectral Lines]. *IEEE Spectrum*. PISCATAWAY: IEEE; 50:8-8.
- Cole, D., & Espinoza, A. (2008). Examining the academic success of Latino Students in science technology engineering and mathematics (STEM) majors. *Journal of College Student Development*, 49(4), 285-300.
- Gray, M. P., & O'Brien, K. M. (2007). Advancing the assessment of women's career choices: The Career Aspiration Scale. *Journal of Career Assessment*, 15(3), 317-337.
- Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan: Systematic approaches* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- LaPorte, J. & Sanders, M. (1995). Technology, science, mathematics integration. In E. Martin (Ed.), *Foundations of technology education: Yearbook #44 of the council on technology teacher education*. Peoria, IL: Glencoe/ McGraw-Hill.
- Lindemann, M. (2015). The effects of introducing High school students to STEM careers.
- Masnack, A.M., Valenti, S.S., Cox, B.D., & Osman, C.J. (2010). A multidimensional scaling analysis of students' attitudes about science careers. *International Journal of Science Education*, 32 (5): 653-67.
- Metz S. (2009). STEM beyond the classroom. *The Science Teacher*, 76:6.
- Nichols, D. (2014). STEMJOBS Magazine. Early Fall 2014, 7-34.
- National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. National Academies Press.
- Osborne, J., Simon, S., & Tytler, R. (2009, August). Attitudes towards school science: An update. In Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. Retrieved from <http://webfrontier.com/bexley/science/menu3>
/Attitudes_towards_School_Science_Final_Osborne_2007. doc.
- Potvin, P., & Hasni, A. (2014). Interest, motivation and attitude towards science and technology at K-12 levels: a systematic review of 12 years of educational research. *Studies in science education*, 50(1), 85-129.
- Riegle-Crumb, C., Moore, C., & Ramos-Wada, A. (2011). Who wants to have a career in science or math? Exploring adolescents' future aspirations by gender and race/ethnicity. *Science Education*, 95(3), 458-476.

- Phillips, K. A., Barrow, L. H., & Chandrasekhar, M. (2002). Science Career Interests among High School Girls One Year after Participation in a Summer Science Program. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 8(2), 235–247.
- Sadler, P. M., Sonnert, G., Hazari, Z., & Tai, R. (2012). Stability and volatility of STEM career interest in high school: A gender study. *Science Education*, 96(3), 411-427.
- Stohlmann, M., Moore, T. J., & Roehrig, G. H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 2(1), 4.
- Tyson, W., Lee, R., Borman, K. M., & Hanson, M. A. (2007). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) pathways: High school science and math coursework and postsecondary degree attainment. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12(3), 243-270.
- Uttal, D. H., & Cohen, C. A. (2012). 4 Spatial Thinking and STEM Education: When, Why, and How?. *Psychology of Learning and Motivation-Advances in Research and Theory*, 57, 147.
- Wang, M. T., Eccles, J. S., & Kenny, S. (2013). Not lack of ability but more choice individual and gender differences in choice of careers in science, technology, engineering, and mathematics. *Psychological Science*.
- Yager, R.E. (Ed) (2012). *Exemplary science for building interest in STEM careers*. Arlington, VA: NSTA Press.

Atıf için/Please cite as: Kırıktaş, H., Şahin, M. (2019). Lise Öğrencilerinin STEM Alanlarına Yönelik Kariyer İlgileri ve Tutumlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi (An Investigation of Career Attitudes and Attitudes of High School Students towards STEM Areas in terms of Demographic Variables). *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 55-77. <http://dergipark//academiadergi.com>