

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

"BU BENİM ESERİM" PROJE YARIŞMASINA KATILAN
ÖĞRENCİLERİN KARIYER GELİŞİMİNDE AİLE ETKİSİ VE TAKIM
ÇALIŞMASININ İNCELENMESİ

Recep AKYEL

İzmir
2016

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

"BU BENİM ESERİM" PROJE YARIŞMASINA KATILAN
ÖĞRENCİLERİN KARIYER GELİŞİMİNDE AİLE ETKİSİ VE TAKIM
ÇALIŞMASININ İNCELENMESİ

Recep AKYEL

Danışman
Prof. Dr. Ali Günay BALIM

İzmir
2016

YEMİN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum **“Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan Öğrencilerin Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ve Takım Çalışmasının İncelenmesi**” adlı çalışmamda etik kurallara aykırı düşmeyecek şekilde yararlandığım tüm eserleri kaynakçada gösterdiğime ve ilgili eserlere atıf yaparak araştırmamda yer verdiğime yemin ederim.



15/07/2016

Recep AKYEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Ali G¼nay BALIM



¼ye : Doç. Dr. Suat T¼RKÖĐUZ



¼ye : Yrd. Doç. Dr. Ercan ARI



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

15/07/2016



Prof. Dr. Ali G¼nay BALIM
Enstit¼ M¼d¼r¼

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10120409
Yazar Adı / Soyadı	RECEP AKYEL
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 30889404736
Telefon	5330490451
E-Posta	akyelrecep@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	"Bu Benim Eserim" Proje Yarışmasına Katılan Öğrencilerin Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi ve Takım Çalışmasının İncelenmesi
Tezin Tercümesi	AN ANALYSIS OF THE EFFECTS OF FAMILY AND TEAMWORK ON CAREER DEVELOPMENT OF STUDENTS WHO PARTICIPATE IN "THIS IS MY WORK" PROJECT COMPETITION
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2016
Sayfa	162
Tez Danışmanları	PROF. DR. ALİ GÜNAY BALIM 14750432646
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	Proje tabanlı öğrenme Proje Proje Bilim Şenliği Bu Benim Eserim
Kısıtlama	36 ay süre ile kısıtlı

Tezimin, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine izin veriyorum. Ancak internet üzerinden tam metin açık erişime sunulmasının 02.08.2019 tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

NOT: Erteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.

02.08.2016

İmza:.....

TEŞEKKÜR

Lisans yıllarımdan bu yana tanıdığım, yüksek lisans eğitimim süresince bilgi ve tecrübesiyle her zaman yanımda olan, samimi tavırlarıyla güçlüklerle başa çıkmamda yardımını esirgemeyen değerli öğretmenim ve tez danışmanım Sayın *Prof. Dr. Ali Günay BALIM* a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Yüksek lisans tezimin tez sürecinde beni yönlendiren, destekleyen ve yardımcı olan çok değerli hocalarım *Prof. Dr. Halil AYDIN* a ve *Prof. Dr. Mehmet ŞAHİN* e teşekkür ederim. Yüksek lisans tezimde verdiği önerilerle bilgi, tecrübe ve deneyimlerini benden esirgemeyen, gösterdiği yakınlıkla destek veren *Doç. Dr. Suat TÜRKOĞUZ* hocama çok teşekkür ederim. Jüri üyeliğimi kabul eden ve kısa sürede tezimi okuma fedakarlığını göstererek yaptığı değerli katkılardan dolayı Yrd. Doç. Dr. Ercan ARI hocama teşekkür ederim.

Beraber çıktığımız bu yolda en başından sonuna kadar yardımlarını esirgemeyen değerli dostum Arş. Gör. Sinan ESLEK' e çok teşekkür ederim. Yüksek lisansa beraber başladığımız, güzel ve değerli vakitler geçirdiğimiz manevi desteklerini hiç esirgemeyen dostlarım Arş. Gör. Halit KIRIKTAŞ, Musa KAPLAN ve Gökhan AKTAŞ' a teşekkür ederim.

Öğrenim hayatım boyunca desteklerini hep arkamda hissettiğim anneme ve babama teşekkür ediyorum. İyi günde kötü günde en zor zamanlarımda maddi manevi desteğini hep gördüğüm kıymetli eşim Kübra AKYEL' e ve evimizin gülü neşe kaynağı bir tanecik kızım Zehra AKYEL' e verdikleri pozitif enerjiden dolayı teşekkür ederim.

Recep AKYEL

-İÇİNDEKİLER-

YEMİN	i
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	x
ABSTRACT.....	xii
BÖLÜM I.....	1
1-GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	10
1.3. Problem Cümlesi	15
1.4. Alt Problemler.....	16
1.5. Sayıtlılar.....	16
1.6. Sınırlılıklar.....	17
BÖLÜM II	17
2- İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	17
2.1. Takım Çalışması	17
2.2. Takım Çalışmasının Amacı ve Önemi.....	19
2.3. Takım ve Grup Arasındaki Farklılıklar	20
2.4. Takım Çalışmasının Yararları.....	21
2.5. Aile.....	23
2.6. Ailenin Okul Başarısına Etkileri	23
2.7. Kariyer Karar Verme Güçlükleri İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	24
2.8. Karar Verme Modelleri.....	28
2.9. Kariyer Kararı Verme	30
2.10. Ergenlik Dönemi	31
2.11. Ergenlerde Gelişim	32
2.12. Akran İlişkileri.....	36
2.13. Ergen Ebeveyn Çatışmaları.....	37
BÖLÜM III.....	38
3- YÖNTEM.....	38
3.1. Çalışma Grubu	38
3.2. Veri Toplama Araçları	45

3.2.1. Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeği	45
3.2.2. Takım Çalışması Ölçeği	51
3.3. Uygulama Çalışmaları	57
3.4. Verilerin toplanması	58
BÖLÜM IV	61
4- BULGULAR VE YORUM	61
4.1. Alt Problem 1:	61
4.2. Alt Problem 2:	68
4.3. Alt Problem 4:	81
4.5. Alt Problem 5:	91
4.6. Alt Problem 6:	96
BÖLÜM V	105
5-TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	105
5.1. Tartışma ve Sonuçlar	105
5.1.1. Proje Hazırlayan Öğrencilerle Hazırlamayan Öğrencilere İlişkin Sonuçlar	106
5.1.2. Erkek ve Kız Öğrencilere İlişkin Sonuçlar	106
5.1.3. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	107
5.1.4. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	107
5.1.5. Öğrencilerin Okul Türlerine İlişkin Sonuçlar	108
5.1.6. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	108
5.1.7. Öğrencilerin Ders Notlarına İlişkin Sonuçlar	109
5.2. Öneriler	109
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	110
5.2.2. Yapılacak Olan Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler	110

-TABLOLAR DİZİNİ-

Tablo 1. Takım ve Grup Kavramlarının Karşılaştırılması.....	21
Tablo 3.1. “Bu Benim Eserim” Bölge Sergisine Katılan ve Katılmayan Öğrenci Sayıları	38
Tablo 3.2. Öğrencilerin Okul Türleri	39
Tablo 3.3. Öğrencilerin Cinsiyetleri.....	40
Tablo 3.4. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyleri.....	41
Tablo 3.5. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyleri	43
Tablo 3.6. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.....	44
Tablo 3.7. “Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeği”nin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları	48
Tablo 3.8. “Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeği”nin Betimleyici İstatistikî Değerleri.....	49
Tablo 3.9. “Takım Çalışması Ölçeği”nin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 3.10. “Takım Çalışması Ölçeği”nin Betimleyici İstatistikî Değerleri.....	55
Tablo 3.11. “Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeğine Ait Verilerin Normal Dağılım Durumlarının İncelenmesi.....	59
Tablo 3.12. “Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Takım Çalışması Ölçeğine Ait Verilerin Normal Dağılım Durumlarının İncelenmesi	60
Tablo 4.1. “Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeğine Ait Verilerin Alt Boyutları İle İncelenmesi	62
Tablo 4.2. “Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Takım Çalışması Ölçeğine Ait Verilerin Alt Boyutları İle İncelenmesi	65
Tablo 4.3. “Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeğine Ait Verilerin Cinsiyet Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi	68
Tablo 4.4. “Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Takım Çalışması Ölçeğine Ait Verilerin Cinsiyet Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi	70

Tablo 4.5. Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeğine Ait Verilerin Anne Eğitim Düzeyi Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi	73
Tablo 4.6. “Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeğine Ait Verilerin Anne Eğitim Düzeyi Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi	75
Tablo 4.7. Takım Çalışması Ölçeğine Ait Verilerin Anne Eğitim Düzeyi Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi	76
Tablo 4.8. “Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Takım Çalışması Ölçeğine Ait Verilerin Anne Eğitim Düzeyi Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi	80
Tablo 4.9. Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeğine Ait Verilerin Baba Eğitim Düzeyi Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi	82
Tablo 4.10. “Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeğine Ait Verilerin Baba Eğitim Düzeyi Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi	85
Tablo 4.11. Takım Çalışması Ölçeğine Ait Verilerin Baba Eğitim Düzeyi Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi	86
Tablo 4.12. “Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Takım Çalışması Ölçeğine Ait Verilerin Baba Eğitim Düzeyi Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi	90
Tablo 4.13. “Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeğine Ait Verilerin Okul Türü Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi	91
Tablo 4.14. “Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Takım Çalışması Ölçeğine Ait Verilerin Okul Türü Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi	94
Tablo 4.15. Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeğine Ait Verilerin Sınıf Düzeyi Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi	97
Tablo 4.16. “Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeğine Ait Verilerin Sınıf Düzeyi Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi	99

Tablo 4.17. Takım Çalışması Ölçeğine Ait Verilerin Sınıf Düzeyi Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi	101
---	------------

Tablo 4.18. “Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeğine Ait Verilerin Sınıf Düzeyi Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi	104
--	------------

-ŞEKİLLER DİZİNİ-

Şekil 1.1. PISA 2012 Sonuçlarının Değerlendirilmesi	2
Şekil 3.1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Yarışmaya Katılım Oranları	39
Şekil 3.2. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Okul Türü Oranları	40
Şekil 3.3. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Oranları	41
Şekil 3.4. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyleri	42
Şekil 3.5. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyleri	43
Şekil 3.6. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	44

-EKLER DİZİNİ-

EK-1 “Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi” Ölçeği	129
EK-2 “Takım Çalışması” Ölçeği	130
EK-3 Takım Çalışması Ölçeği’ nin Uyarlama İzni	132
EK-4 “Takım Çalışması Ölçeği” ve “Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi” Ölçeklerinin Uygulama İzinleri.....	141

**"BU BENİM ESERİM" PROJE YARIŞMASINA KATILAN
ÖĞRENCİLERİN KARIYER GELİŞİMİNDE AİLE ETKİSİ VE TAKIM
ÇALIŞMASININ İNCELENMESİ**

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, TÜBİTAK ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl ortaklaşa düzenlenen “Bu Benim Eserim” proje yarışmasına katılan ilköğretim öğrencilerinin proje hazırlamalarının kariyerlerini planlamada aile faktörü etkisini ve öğrencilerin takım çalışmasına yönelik tutumlarını incelemektir.

Araştırmada 2014-2015 eğitim öğretim döneminde 04.05.2015- 06.05.2015 tarihleri arasında ege bölgesinde bulunan devlet okulları ve özel okulların katılımıyla gerçekleşen “Bu Benim Eserim” proje yarışması bölge sergisine katılmaya hak kazanan ilköğretim öğrencileri ile projeye hazırlamayan devlet okulu ve özel okullardaki öğrencilere iki adet ölçek uygulanmıştır. Çalışma kapsamında her yıl İzmir ilinde gerçekleştirilen “Bu Benim Eserim” proje yarışması bölge sergisine fen ve matematik projeleri ile katılan ilköğretim öğrencilerine, Fouad (2010) tarafından geliştirilen ve Akın (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kariyer Bilinçlerinde Aile Etkisi” ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca Huddleston (2003) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan “Takım Çalışması Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçekler uygulanırken okul faktörü, cinsiyet faktörü, anne-babanın eğitim düzeyi, akademik başarı ve sınıf düzeyi etmenleri göz önünde bulundurulmuştur. Yarışmaya bireysel olarak katılım olduğu için, proje hazırlamaya yardım eden ve beraber yer alan arkadaşlarına da ölçekler uygulanmıştır.

Araştırma sonunda ölçekler değerlendirildiğinde öğrencilerin takım çalışmasına yönelik tutumlarında, özel okul veya devlet okulunda olmalarının, öğrencilerin cinsiyetlerinin, anne-babalarının aldıkları eğitim düzeyinin ve fen bilimleri dersinde gösterdikleri akademik başarılarının herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Takım olarak çalışma yapmada okul türü, cinsiyet, ailenin eğitim düzeyi ve okulunda gösterdiği akademik performansın herhangi bir

etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin kariyerlerini belirlemede okul türü, cinsiyet ve akademik başarının etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Annenin eğitim düzeyi kariyer belirlemede etkili olmamasına rağmen babanın eğitim düzeyinin etkisi ortaya çıkmıştır. Kariyer belirleme ölçeği uygulandığında babanın eğitim düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Babanın eğitim düzeyi arttıkça kariyer belirlemedeki etkisinin azaldığı tespit edilmiştir. Üniversite mezunu olan babaların çocukların kariyerlerini belirlemede en az etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Proje tabanlı öğrenme, Proje, Proje Bilim Şenliği

AN ANALYSIS OF THE EFFECTS OF FAMILY AND TEAMWORK ON CAREER DEVELOPMENT OF STUDENTS WHO PARTICIPATE IN “THIS IS MY WORK” PROJECT COMPETITION

ABSTRACT

This study which both TUBITAK and National Education Ministry organize each year aims to investigate the elementary students who participate in “ This is My Work” competition projects, patches and fixes the impacts of families about planning their careers and their behaviours for team work.

In this project which is held in 2014-2015 education year, between 04/05/2016 and 06/05/2016 dates two scales has been carried out with the participation of governments and private schools of elementary school students of qualifying for the region exhibition and the government and private schools which don't prepare any projects. Family Effects on Career Consciousness scale which is developed by Fouad (2010) and adopted to Turkish by Akin (2012) is carried out to elementary school students who participate in “This is My Work” Project which is held in İzmir every year with the Science and Maths Project. Also, team work scale is carried out which is developed by Huddleston and adopted to Turkish by the researcher himself. While scales are applied, school factor, gender factor, parents' education level, academic success and class levels are considered. Because there has been an individual participation to the competition, scales have been applied to the friends who help and participate together while preparing the project.

At the end of the research, while the scales are evaluated, it is understood that gender of the students, parents' educational level and the science lesson academic success have no effect toward students' team work attitudes. It is identified that school type gender, parents' educational level and the academic performance at school has no effect on working as a team. It is concluded that school type, gender and academic success has no effect while determining student's career. Although the education level of mother has no effect, the education level of dad is showed up. While the career determining scale is applied significant difference is obtained on

dad's educational level it is determined that when the educational level of the dad increases, career determining effect decreases. It is concluded that university grade dad's have the least effect on determining careers of the children.

Key Words: Project Based Learning, Project, Project Science Festival

BÖLÜM I

1-GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

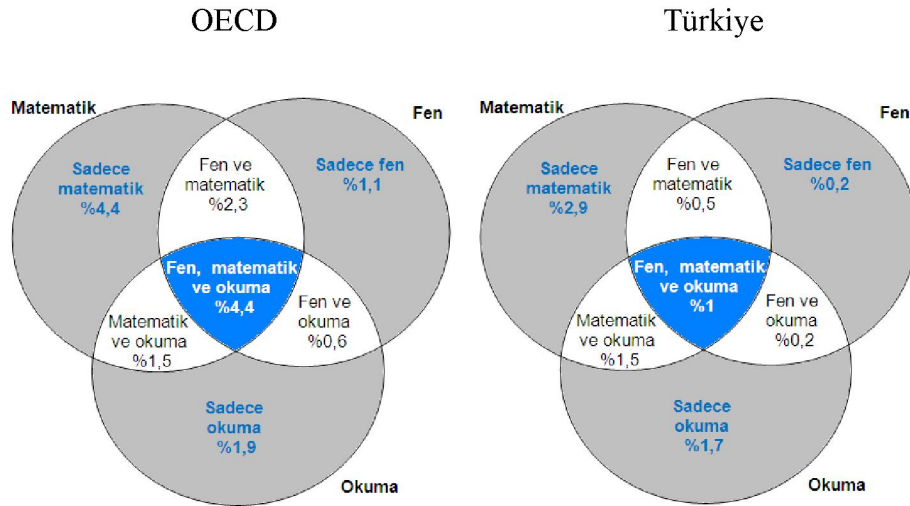
1.1.Problem Durumu

Günümüzde her şeyin baş döndürücü bir hızla değiştiği dünyamızda, dünden bugüne eğitim üzerine çok çalışmalar yapılmış, gelen dönütlere göre ülkeler çeşitli çözüm önerileri üzerinde durmuştur. Bunun sonucunda ülkemizde ve dünyada eğitim politikaları değişiklik göstermiştir. Ülkelerin refah ve huzur düzeyleri, bilen ve bilgiye işlerlik kazandırabilen bireylerin kalitesinden geçtiği bilen idareciler eğitime öncelik vermişlerdir.

Eğitimin öncelikli olması masa başında çözüm aramakla değil, problemlerin kaynağını oluşturan ailede, okulda veya eğitim sisteminin bütün paydaşlarında çözüm aramak daha doğru olacaktır (Demirel, 2001). Eğitim sisteminde amaçlanması gereken, bilgiye ulaşmak için temel becerilerin kazandırılması olmalıdır. Bu becerilerin kazandırılmasında en büyük katkıyı sağlayan derslerden biri de Fen Bilimleri dersi. Teorik bilgiden daha çok pratiğe dönük olan Fen Bilimleri dersi, öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmasını sağlamaktadır (Kaptan, 1999). Fen Bilimleri, doğal ortamdaki gerçekleri keşfetmeyi, insanların yaşadığı ortamdaki olay ve olguları açıklamayı amaçlayarak insan yaşamının ayrılmaz bir parçası olmayı başarmıştır (Temizyürek, 2003). Bilimsel bilginin sürekli arttığı, teknolojik yeniliklerin büyük bir hızla ilerlediği, fen ve teknolojinin etkilerini her alanda

belirgin bir şekilde gösterdiği bilgi ve teknoloji çağında, toplumların geleceği açısından Fen ve Teknoloji eğitiminin anahtar bir rol oynadığı düşünülmektedir. Bu nedenle, gelişmiş ülkeler başta olmak üzere bütün toplumlar sürekli olarak Fen ve Teknoloji eğitiminin kalitesini artırma çabası içindedir (MEB, 2005).

Ülkemizde ve dünyamızda beyin güçleri yaşanmakta, düşünen ve üreten beyinler için uygun aktif öğrenme ortamları oluşturmak için eğitim sistemleri tekrar tekrar gözden geçirilmektedir. Her yapılan değişiklik artıları ve eksileriyle gelmekte ve etkilerini yıllar sonra görmemizi sağlamaktadır. PISA (Programme for International Student Assessment), ROSE (The Relevance of Science Education) ve TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) projesi gibi uluslararası düzeyde yapılan sınavlarda Türkiye'nin fen ve matematik alanında ortalamanın çok altında yer almasıyla program geliştirme uzmanları tarafından aktif öğrenmeyi temel alan yeni öğretim yaklaşımları inceleme altına alınmıştır. Eğitim sistemimizde köklü değişiklikler yapılmaya çalışılmıştır. PISA 2012 sonuçları aşağıdaki şekilde yer almaktadır.



Şekil 1.1. PISA 2012 Sonuçlarının Değerlendirilmesi

PISA ilk olarak 2000 yılında gerçekleştirilmiş olup üç yıllık aralıklarla uygulanmakta olup Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organization for Economic Cooperation and Development - OECD) tarafından yürütülmektedir (White ve

Smith, 2005). PISA, her dönemde bir alana ağırlık vermektedir ve temelde öğrencilerin fen, matematik, okuma düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır (Bybee, 2008; Dohn, 2007). PISA'nın değerlendirilme ölçütleri, bilgi ve becerilerin günlük yaşam deneyimlerinde uygulanabilirliği üzerine oluşturulmuştur. Bunun için PISA öğrencilerin o yılı başarılarını değil, doğduklarından bu yana elde ettikleri bilgi ve becerilerini ölçmektedir (Willms, 2006).

PISA projesinde her dönem okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarından sadece birine temel alan olarak ağırlık verilmektedir. Bunun yanı sıra, diğer iki alan da yapılan değerlendirmeler kapsamına dâhil edilmektedir. Dokuz yıllık bir döngüde bu alanlardan her biri, bir kez temel alan olmaktadır. 2000 yılında PISA uygulamasında temel alan okuma becerileri, 2003'te matematik okuryazarlığı, 2006'da ise fen okuryazarlığı olmuştur. 2009 yılında ise dokuz yıllık yeni bir döngü başlamış ve tekrar okuma becerilerine ağırlık verilmiştir (PISA 2009 Ulusal Ön Rapor, 2010). PISA 2003 sonuçları incelendiğinde Türkiye'nin fen yeterlilik düzeyinin anlamlı düzeyde genel ortalamanın altında kaldığı ve olası sıralamasının ise 41 ülke içerisinde 33 ila 36. sıralar arasında olduğu hesaplanmıştır (MEB, 2005). PISA 2006 sonuçları incelendiğinde ise Türkiye fen yeterlilik düzeyinin genel ortalamadan anlamlı düzeyde düşük olduğu ve Türkiye'nin 57 ülke içerisinde 44. sırada yer aldığı belirlenmiştir. PISA 2009 fen bilimleri ve matematik sonuçlarında ise 65 ülke arasında 43. sırada yer almaktadır. PISA, gelecekteki olası zorluklara karşı öğrencilerin yeterli bir şekilde hazırlanmaları; etkili bir şekilde çözümleme, sonuç çıkarma ve iletişim kurabilmeleri; yaşam boyunca öğrenme etkinliklerine etkin bir şekilde katılabilmeleri amacıyla izlenmesi gereken politikaları belirlemek açısından büyük bir öneme sahiptir. Öğrenme çıktılarını belirlemeye ek olarak; eşitlik boyutu açısından sosyo-ekonomik değişkenlerin öğrenme çıktılarında nasıl bir etki oluşturduğunu da sorgulamaktadır. PISA, puanlar açısından hem çok iyi düzeye ulaşmış hem de sosyo-ekonomik değişkenlerin puanlar üzerindeki etkisinin en az düzeyde olduğu eğitim sistemlerini belirleyerek diğer ülkeler için iyi örnekler sunmaktadır (Schleicher, 2012). Türkiye, ilki 2000 yılında gerçekleştirilen PISA'ya 2003 'te katılmaya başlamış ve o tarihten bu yana 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 yıllarında olmak üzere dört değerlendirmede yer almıştır. 2006 - 2012 yılları arasında fen performansındaki yıllık artış incelendiğinde, Türkiye'nin istatistiksel olarak

anlamalı bir artış gösterdiği gözlenmektedir. MEB PISA ulusal ön raporlarında (MEB, 2005; MEB, 2007; MEB, 2010; MEB, 2013) genel hatlarıyla matematik, fen ve okuma alanları ile ilgili puanlama ve yeterlik düzeyleri, okul iklimi, cinsiyet, istatistiki bölge ve okul türleri, ülke ortalamaları, ülke olanakları, sosyoekonomik alt yapı, kişi başına düşen gelir, eğitime harcanan para, okullar arasındaki farklılıklar açısından incelenmiş, örnek sorulara yer verilmiştir. ERG (2010) PISA 2009 sonuçlarına ilişkin yayınladığı bilgi notunda yıllara göre ortalama puanlara yer vererek, öğrencilerin puan düzeylerine göre dağılımı, üstün performans gösteren öğrencilerin yüzdesi, temel becerilerde eğitimde eşitlik, sosyo-ekonomik kökenin belirleyiciliğinin üstünden gelinmesi, kamu yetkililerine düşen görevler gibi başlıca konularda değerlendirmelerde bulunmuştur. Özenç ve Arslanhan (2009) PISA sonuçlarına ilişkin TEPAV değerlendirme notunda, Türkiye'nin PISA 2003 ve 2009 matematik, okuma ve fen alanlarındaki ortalama puanlarını karşılaştırmış, ülkeler arasındaki yerine değinmiştir.

PISA 2003 raporunda, öğretim programlarının geliştirilmesinde TIMSS projelerinin bulgularından ve PISA 2003 sonuçlarından faydalandığı ifade edilmektedir. PISA ile birlikte ülkelerin durumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bir diğer araştırma ise TIMSS'dir. Uluslararası çalışma olan TIMMS "Uluslararası Eğitim Başarılarının Değerlendirme Kuruluşu" (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) 4. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik ve fen alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirildiği bir tarama çalışmasıdır. 1995, 1999, 2003, 2007, 2011 ve 2015 yılları olmak üzere dört yılda bir gerçekleşen TIMMS uygulamalarına Türkiye, 1999, 2007, 2011, 2015 yıllarında katılmıştır. Çalışmanın dört yılda bir yapılmasının nedeni; bir uygulama döneminde 4. sınıfta bulunan öğrencilerin bir sonraki uygulama döneminde 8. Sınıf olmaları nedeniyle aynı yaş grubunda uzun dönemli ve boylamsal bir karşılaştırma olanağı sunulmasıdır (Şişman ve diğer., 2007). Genel olarak çalışmanın amacı ise, ülkelerin eğitim sistemleri hakkında karşılaştırmalı veri sağlayarak öğrencilerin fen ve matematik alanındaki performansların, eğitim sistemleri, öğretim programları, öğrenci özellikleri, öğretmen

ve okulların karakteristik özellikleri ile ilgili bilgiler toplamaktır (Yücel ve diğer., 2013).

TIMSS fen ve matematik eğitimini ele alan uluslararası karşılaştırmalı bir eğitim çalışmasıdır (Eklöf, 2007). Dört yılda bir gerçekleştirilen bu çalışma, ilköğretim öğrencilerinin matematik ve fen başarılarında uluslararası platformda düzeyini ortaya koymaktadır (Kelly, 2002). Türkiye TIMSS 1999'a katılmış ve fen alanında 38 ülke arasında 33. sırada yer almıştır. Türkiye 1995 ve 2003'te TIMSS'e katılmamıştır. 2007 yılında ilköğretim 8. sınıf çalışmalarına katılmıştır ve fen bilimleri alanında 49 ülke arasında 31. sırada yer almıştır (Mullis ve diğer., 2008). Sınavın ölçtüğü fen konu alanları sekizinci sınıfta biyoloji, fizik, kimya, yer bilimleri, çevre ve kaynaklardır (Bağcı ve Kılıç, 2002). Sınavda daha çok üst düzey bilişsel alanlar değerlendirilmektedir (Bayraktar, 2010). TIMSS 1999'da belirlenen fen konularının ülkelerin fen programlarında 8. sınıfa kadar ne kadarını öğretmeyi amaçladıkları ülkelerdeki araştırma koordinatörlerine sorulmuştur. Verilere göre Türkiye konuların tamamını öğretmeyi amaçlamaktadır. Buna ilişkin Bağcı ve Kılıç (2002) çalışmasında Türkiye'nin öğretim programındaki fen konularını azaltarak az konuda derin bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlaması gerektiğini ifade etmektedir. TIMSS 1999'da bilimsel araştırma ve bilimin doğası alanında yapılan sıralamada ilk beşe giren ülkelerin genel sıralamada da ilk beşte yer alan ülkeler olması dikkat çekmektedir (Bağcı ve Kılıç, 2003). Bununla birlikte Bayraktar (2010) TIMSS 2007 verilerini değerlendirdiği çalışmasında fen derslerine ayrılan süre ile başarı arasında bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Türkiye ülkeler arasında fen derslerine ayrılan en düşük ders saati olan ikinci ülkedir. Yapılan bu çalışmalar Türkiye'de Fen Bilgisi dersi öğretim programının yenilenmesinin gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, bilim ve teknolojiye gelişmelerin eğitime yansımaları, eğitimde kalite ve eşitliğin artması, ekonomiye ve demokrasiye duyarlılığın sağlanması, bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerler içinde geliştirilmesi, eğitim süreci içinde program bütünlüğünün sağlanması, yatay ve dikey ekseninde kavramsal bütünlüğün oluşturulması, öğretim programlarının Avrupa Birliği (AB) normları ile uyumlu hale getirilmesi gibi gerekçelerle 2005'te öğretim programları hazırlanmıştır (Yaşar, 2005). Sağlam, Özüdoğru ve Çıray (2011)'a göre AB ülkelerinde başlayan

Sokrates programı Türkiye’deki ilköğretim programlarını da etkilemiştir. Türkiye’de yeni yetişen neslin bilgi toplumuna uyum sağlayabilmesi için özellikle ilköğretim programlarında Fen ve Teknolojide temel yeterlikler, bilgi ve iletişim becerileri, teknoloji kullanımı, öğrenmeyi öğrenme, sosyal beceriler, girişimcilik, yaratıcılık, araştırma, eleştirel düşünme, sentezleme, sorun çözme ve genel kültür alanındaki beceriler gibi bazı becerilerin kazandırılmasına önem verilmesi gerekli görülmektedir. Sağlam (2009), 2005 ilköğretim programlarının uygulanmaya konulmasında bu becerilerin de dikkate alındığını belirtmektedir. Yapılan bu çalışmalar diğer derslerin öğretim programlarında olduğu gibi Türkiye’de Fen Bilgisi dersi öğretim programının da yenilenmesinin gerekli olduğunu ortaya koymuştur.

Programın geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan sonra Türkiye’de 2004 yılında ilköğretimin ilk beş sınıfında yer alan Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinin öğretim programları geliştirilmiş ve aynı yıl pilot uygulaması başlatılmıştır. Daha sonra bu öğretim programları 2005-2006 öğretim yılında Türkiye genelinde uygulanmaya konulmuştur. 2005 yılından itibaren ilköğretimin Fen Bilgisi öğretim programı Fen ve Teknoloji Öğretim Programı olarak değiştirilmiştir. Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı kapsamında Fen ve Teknoloji okuryazarlığını geliştirmek ve bu amaçla bireysel ve kültürel farklılıklar ne olursa olsun tüm öğrencilerin Fen ve Teknoloji okuryazarı birer birey olmaları düşünülmekte, programı destekleyici öğrenci ve öğretmenlere yönelik Fen ve Teknoloji ders kitapları hazırlanmıştır. Düz anlatım, not tutturma ve doğrulama t ipi laboratuvar etkinlikleri gibi öğretmen merkezli geleneksel öğretim yaklaşımları öğrencilerin Fen ve Teknoloji okuryazarlığını geliştirmede yeterli olmadığı düşünülmüştür. Bunun için öğrenciler sürekli bilgi alma ihtiyacını duymak yerine kendi kendilerine araştırma yapabilen, sorgulayabilen bireyler olacak şekilde yönlendirilmelidir (MEB, 2005). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı dikkate alınarak değiştirilen 2005 Fen ve Teknoloji dersi programında yer alan yenilik ve gelişimler, öğrenciyi aktif kılmak ve öğrencilere bilgiye ulaşma yollarını göstermek amacıyla oluşturulmuştur. Aktif öğrenmeyi etkili kılan en iyi yöntemlerden biri de proje tabanlı öğrenmedir.

Proje tabanlı öğrenmeyi, öğrenme etkinliklerinde öğrencilerin bir problem durumu ile karşı karşıya bırakılarak, sonuçta orijinal ürünler oluşturmalarına zemin hazırlayan bir öğretim modeli olarak tanımlanabilir (Taşpınar, 2009: 193). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin problemin çözümü için araştırmaları, bilgi edinmeleri ve bu bilgileri anlamlı bütünler haline getirerek yeni bir ürün ortaya koymalarını gerektirir. Bu modelin temel özelliği diğer disiplinlerle de bağlantılı bir problem/senaryo üzerine inşa edilmesi ve öğrenci merkezli öğrenmeyi temele alarak küçük gruplarda öğrencilerin birlikte öğrenmelerini sağlamasıdır. Öğrenci gerçek problemlerin çözümüne yönelik ders senaryoları içerisinde ağırlık olarak, düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgiye erişim, işleme, yeniden harmanlama, sorgulama, uzlaşma gibi aktiviteler yapar ve hem bireysel hem de ekip çalışması için zaman ayırır (Demirel, ve diğer., 2006).

Proje tabanlı öğrenmede amaç, öğrencilerin yaratıcı bir öğrenme deneyimi kazanmalarını sağlamaktır. Bu yaklaşımda, öğrenciler projelerini gerçekleştirmek için aktif konumda iken; öğretmenler öğrencileri yönlendirici rehber konumundadırlar. Bu amaçla proje tabanlı öğrenmede bireysel çalışmalar yerine küçük gruplarla çalışmalar tercih edilerek, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca hem kendi grupları hem de diğer gruptaki arkadaşları ile koordinasyon içerisinde çalışmalarını ve okul içi ve dışında birbirleriyle iyi ilişkiler kurmaları sağlanmaktadır (Yılmaz, 2006).

Proje tabanlı öğrenmenin temeli dikkate alınarak yürütülen yöntemi oldukça yararlı kılan birçok üstün yanı vardır. Goldman (2000) proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yararlarını şu şekilde özetlemektedir:

- Planlama, planı uygulama, denetleme, farklı araştırmaları değerlendirme, problem çözme, tasarımı, karar verme, performans deneyimleri kazanma ve belli değer yargıları oluşturma konularıyla bir takım stratejiler ve beceriler geliştirilmesini sağlar.
- Projede atılan ilk adımı geliştirmede, projede istikrarlı olmada ve özerklik kazanmada öğrencilere yardım eder.

- Öğrencilerin kendilerini denetleme ve kendilerini değerlendirme becerilerini geliştirme konusunda teşvik edicidir.

-Sınıf dışı yaşamla ilişki kurma, gerçek dünya endişelerini ifade et me ve gerçek dünya ile ilgili becerilerin geliştirme yoluyla öğrencilerine ilgili ve yararlı öğrenmeler oluşturmalarına yardım eder.

Bunun yanı sıra proje tabanlı öğrenmenin yararlarını Yurtluk (2005: 68) şu şekilde ifade etmektedir;

- Öğrenenin öğrenmeye katılımı sağlar.
- Problemlerin çözülmesi öğrenende bir özgüven duygusu geliştirir.
- Geleneksel öğretime oranla öğrenen daha fazla sorumluluk alır.
- Yüksek oranlarda düşünme, problem çözme, takım çalışması veya bireysel çaba içerir.
- Karmaşık becerilerin kazandırılmasında etkilidir.
- Farklı öğrenim olanaklarına imkân sağlar.
- Farklı kültürlere sahip öğrencilerin kaynaştırılmasında etkilidir.
- Bireysel farklılıkları olan öğrenciler için de uygulanabilir.
- Öğrenme performansı hakkında önemli dönütler sağlar.
- Öğrenmenin tekil yolu yerine çoğul yollara yönlendiricidir.

Goldman (2000) ve Yurtluk (2005)“in belirtmiş olduğu yararlarının yanı sıra Vaiz (2003), proje tabanlı öğrenme yaklaşımının en büyük avantajının, gerçek hayattaki yetenekleri ve bilgileri öğrencilerin, öğrenme-öğretme ortamıyla bütünleştirmesi olduğunu ve bu yöntemin öğrencinin kalbini, ellerini ve mantığını bir araya getirerek, öğrenciyi ilgi duyduğu alanda öğrenme yöntemlerine yönlendirdiğini ifade etmiştir.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yukarıda verilen avantajlarının yanında aşağıda belirtilen bazı dezavantajları da mevcuttur. Bu dezavantajlar Korkmaz (2002), Bilen (2002) ve Demirhan, (2002) tarafından aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Öğretmenin iş yükünü ve sorumluluklarını arttırabilir.
2. Öğrenme için ayrılan süre artabilir.
3. Araştırmanın sınırları iyi çizilemezse, konuda aşırı bir sapma ve dağılma gözlenebilir.

4. Öğrencilerin kendilerine verilen bir projeyi tamamlamaları uzun zaman alabilir.
5. Bireysel gelişime fazla aşırılık verdiğinde sosyal gelişim ihmal edilebilir.
6. Eğer projeler öğretmen gözetimi dışında gerçekleştirilirse, önemli problemlerle karşı karşıya kalınabilir.
7. Ekonomik açıdan maliyetli olabilir.
8. Öğrenciler değerlendirme konusunda endişe duyabilir ve nelerin kabul edilebilir ürün olduğu konusunda belirsizlik yaşayabilirler.
9. Öğretim materyallerinin eksikliği ve sınav baskısı diğer engelleri oluşturur.

Proje tabanlı öğrenmenin en büyük dezavantajının, proje sınırlarının net bir şekilde belirlenmemesine bağlı olarak öğrencinin proje çalışmasındaki öğrenmelerinin istenilen düzeyde gerçekleştirme imkânı bulamaması olduğu söylenebilir.

Öğrenciler öğrenme sürecine aktif katıldıkları ve kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları boyutta bilgileri anlamlı olarak yapılandırabilirler. Öğrenmede amaç öğrenciyi pasif tutarak bilgiyi aktarmak yerine, bilgiye ulaşma yollarını öğretmek olmalıdır (Akpınar ve Ergin, 2005; Ormrod, 1990; Saracaloğlu, Özyılmaz-Akamca ve Yeşildere, 2006). Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin aktif olarak araştırma, plânlama ve uygulamaya dâhil olması, bilgiye kendisinin ulaşmasını sağlaması ve işbirliği içinde çalışmayı sağlamaktadır. Günümüzde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır. Proje tabanlı öğrenme yöntemiyle ilgili yapılan çalışmalarda, genellikle yöntemin bireyin akademik başarısı ve tutumları üzerinde etkileri üzerinde durulmakta, proje tabanlı öğretimin akademik başarıyı arttırmada ve olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu görülmektedir (Aladağ, 2005; Baran ve diğer, 2010; Çıbık, 2009; Gültekin, 2007; Yalçın ve diğer., 2009).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı zaman içerisinde kendisini yenileyerek gelişimini sürdürmektedir. Öğrenci merkezli uygulanan eğitim günümüzde kaçınılmaz bir hale gelmiştir. Bilgilerin kalıcılığı, akademik başarılarında olumlu

etkisi ve derse karşı ilgi ve tutumlarındaki olumlu artışlar proje tabanlı öğrenmenin etkisini ortaya koymaktadır (Özdemir, 2006; Yalçın, ve diğer., 2009).

Proje tabanlı öğrenmenin iyi bir örneği olan proje sergilerinde yer alan öğrencilerin takım çalışması ile ilgili bir çalışma literatürde yer almamaktadır. Aynı zamanda kariyer planlamalarına yönelik tutumları literatüre pozitif katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma, bu kapsamda TÜBİTAK ve MEB tarafından ortaklaşa resmi ve özel ortaokulların 5., 6., 7. ve 8. sınıflarına yönelik düzenlenen “Bu Benim Eserim” Proje yarışmasının Fen Bilimleri alanında proje hazırlayan öğrencilerin; proje hazırlamalarının kariyer gelişiminde aile etkisi ve takım çalışmasına yönelik tutumlarına bir etkisinin olup olmadığını incelemektir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı her yıl TÜBİTAK kapsamında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullara yönelik düzenlenen ‘Bu Benim Eserim’ proje yarışmalarına Fen Bilimleri dalında proje hazırlayan ve projeye katılmayan öğrencilerin; kariyer bilinçlerinde ve takım çalışmasına yönelik tutumları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemektir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının vizyonu; ‘Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek’ olarak tanımlanmıştır (MEB, 2013). Fen okuryazarı bireyler, toplumsal sorunların çözümü konusunda bireysel veya takım çalışması yaparak alternatif çözüm önerileri üretip topluma katkı sağlamakla kendini sorumlu hisseder. Fen okuryazarı bireyler, bilgiyi araştırır, sorgular ve zamanla değişebileceğini yaptığı araştırmalar sonucunda fark eder. Fen Bilimleri alanında kariyer bilincine sahip bireyler, fen bilimleri ile ilişkin mesleklerin toplumsal sorunların çözümünde önemli bir yerinin olduğunu fark eder (MEB, 2013). Yeni Fen Öğretim programının hedefi fen okuryazarı bireyler yetiştirmek olarak tanımlandığına göre düzenlenen proje yarışmalarının da bu hedefe ulaştıracak öğeleri içermesi beklenmektedir.

İyi bir fen öğretimi, günlük hayattaki basit materyalleri kullanarak ve aktif katılımı sağlayarak yaparak yaşayarak yapılan uygulamalardır (Demirkuş, 1999). Yapılan araştırmalara göre; insanlar, okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadırlar (Şahin vd., 1999). Geleneksel ölçme araçları ile elde edilen sayısal veriler tek başına bir anlam ifade etmemektedir. Ölçme değerlendirmede ürün kadar sürecinde değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Sürecin değerlendirilebileceği, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri ortamlardan biri de proje yarışmalarıdır.

Öğrenciyi merkeze alan yöntemlerde öğrenciyi geliştiren, aktif olmasını sağlayan ve bilgiyi özümseyerek yapılandırmasını sağlamak ön plandadır. Proje tabanlı öğrenmede bu yöntemlerden biridir. Proje tabanlı öğrenme yöntemi Yirminci Yüzyıl başlarında ilerlemecilik felsefesiyle ortaya çıkmış ve John Dewey temellerini oluşturmuştur. Kilpatrick'ın proje metodu, Bruner'in buluş yoluyla öğrenme yöntemi ve Thelen'in grup araştırma modelleri ile geliştirilmiştir (Öztürk, 2009).

Proje tabanlı öğrenme yöntemi tasarı geliştirmeye, hayal etmeye, planlamaya, kurgulamaya dayalıdır (Yurtluk, 2005). Korkmaz ve Kaptan (2001)'a göre bu yöntem, bireysel olarak veya küçük gruplar halinde doğal koşullar altında günlük hayata benzeyen yönleriyle problemlerin çözümünü amaçlamaktadır. Çepni (2005)'e göre proje tabanlı öğrenme yöntemi öğrencilerin öğrenme ortamlarında kazandıkları bilgi ve becerileri, günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerin çözümünde kullanılabilecekleri bir yöntemdir. Proje oluşturma süreci proje fikrinin ortaya çıkmasıyla başlar ve bu fikrin yazıya dökülmesi, geliştirilmesi, yürütülmesi, tamamlanması ve değerlendirilmesinin ardından yeni fikirlerin üretilmesine kadar devam eden bir süreçtir (İçelli ve diğer., 2007). Proje tabanlı öğrenme yöntemine dayalı bir öğrenme sürecindeki temel eylem adımları şunlardır (Moursund, 1999):

1. Hedeflerin belirlenmesi.
2. Yapılacak işin ya da ele alınacak konunun belirlenip, tanımlanması.
3. Takımların oluşturulması.
4. Sonuç raporunun özelliklerinin ve sunuş biçiminin belirlenmesi.

5. Çalışma takviminin oluşturulması.
6. Kontrol noktalarının belirlenmesi.
7. Değerlendirme ölçütlerinin ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi.
8. Bilgilerin toplanması.
9. Bilgilerin örgütlenip, raporlaştırılması.
10. Projenin sunulması.

Proje çalışması sırasında öğrenci mümkün olduğu kadar bağımsız ve özgün olması gerekmektedir. Bu ilke, ona kendi zamanını planlamayı, kendini değerlendirmeyi ve en önemlisi kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşıma fırsatını sunmaktadır. Böylece öğrenciler, yalnızca o konuyu öğrenmekle kalmayacaklar aynı zamanda araştırmacı ve yaşam boyu öğrenen birey olma becerilerini de kazanacaklardır (Açıkgöz, 2002). Öğrenciler proje sürecinde özgür bir biçimde kendilerini ifade ederek ilgilerini ve kendi öğrenme süreçlerini yönlendirirler (Kalaycı, 2008).

Cunha (2005)'ya göre, proje tabanlı öğrenmenin geleneksel öğrenme yöntemlerinden üstün olan taraflarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

-*Artan isteklendirme*: Öğrencilerin projeye harcadıkları zaman ve çaba, öğrencilerde derse daha fazla ilgi göstermelerini sağlar.

- *Artan problem çözme yetenekleri*: Öğrencilere üst düzeyde bilişsel becerilerini geliştirme fırsatı sunmaktadır.

-*Gelişmiş kütüphane araştırma becerileri*: Projeler öğrencilerin bilgiyi toplama, analiz etme, organize etme ve yorumlama sürecine girmelerini sağlar.

-*Artan işbirliği*: Projenin büyük bir bölümü bireysel yapılan çalışmaların birleştirilmesini gerektirir. Bu da iletişim becerilerinin gelişmesini sağlar

- *Artan kaynak yönetim becerileri*: Kendini yönetmenin yanı sıra öğrencilere görevlerini zamanında bitirmeyi öğretir.

Günümüzde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır. Proje tabanlı öğrenme yöntemiyle ilgili yapılan çalışmalarda, genellikle yöntemin bireyin akademik başarısı ve tutumları üzerinde etkileri üzerinde

durulmakta, proje tabanlı öğretimin akademik başarıyı arttırmada ve olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu görülmektedir(Aladağ, 2005; Baran ve diğer., 2010; Çıbık, 2009; Gültekin, 2007; Yalçın vd., 2009).

Proje tabanlı öğrenme zaman içerisinde kendisini yenileyerek gelişimini sürdürmektedir. Öğrenci merkezli uygulanan eğitim günümüzde kaçınılmaz bir hale gelmiştir. Bilgilerin kalıcılığı, akademik başarılarında olumlu etkisi ve derse karşı ilgi ve tutumlarındaki olumlu artışlar proje tabanlı öğrenmenin etkisini ortaya koymaktadır (Özdemir, 2006; Yalçın ve diğer., 2009).

İnsanoğlunun ilk çağlardan bu yana içinde var olan merak duygusu, çevresini incelemeye ve araştırmaya yönlendirmiştir. Araştırma yaptıkça yeni olgular bulmuş, yeni şeyler buldukça araştırma yapılacak yeni konular ortaya çıkmıştır. Bireylerin bilime karşı ilgi ve tutumlarını arttırmak amacıyla 2013 yılında Fen Bilimleri Dersi Öğretim programında değişikliğe gidilmiştir. Öğrencilerin, bilime yönelik ilgi ve tutumlarını geliştirmek, problemleri kendine güvenerek ve işbirliği yaparak çözüm yolları üreten, rahat iletişim kurabilen fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2013).

Fen Bilimleri dersi öğretim programı incelendiğinde, öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, bilgiyi zihninde öz düzenlemeye tabi tutarak yapılandığı öğrenme sürecinde aktif bir konum sergilemesi beklenmektedir. Doğal çevreyi keşfetmesi için bazı temel disiplinleri kazanarak bilimsel süreç becerilerine sahip olması beklenmektedir (MEB, 2013).

Proje-tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin kitaplarda teorik olarak gördüklerini bilimsel bir araştırma yaparak hem bilimsel süreç basamaklarını uygulama imkanı elde etmekte hem de yaparak yaşayarak bilgileri öğrendikleri için kalıcılık sağlanmaktadır. Böylece öğrenci kendi öğrenmesinden sorumlu olarak kendi gelişim düzeyini kontrol ettiği için özgüvenini arttırmak için fırsatlar elde etmiştir (Pintrich, 2000).

Okullarda öğrencileri bilim şenliklerine yönlendirmek için en uygun öğrenme yaklaşımı proje tabanlı öğrenmedir. Bu yaklaşım ile öğrencilerin bilgiyi almak yerine bilgiyi yapılandırdıkları ve hatta bilgiyi ürüne dönüştürdükleri, ayrıca kazandıkları bu becerileri uygulayabilme oldukları belirtilmiştir (Gültekin, 2005).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile yapılan çalışmalarda öğrencilerin farklı alanlarda becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji laboratuvarı dersi kapsamında seçtikleri biyoloji konularını, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğrenmelerinin akademik başarılarına etkisi ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılan bir çalışmada araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda kontrol grubu ile deney grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Özer ve Özkan, 2011). Çalışma sonucunda uygun öğrenme ortamı ve rehber yardımı ile öğrencilerin başarılı olabilecekleri belirtilmiştir.

Amerikan Ulusal Fen Öğretmenleri Derneği (NSTA) bilim fuarı yarışmaları ile ilgili olumsuz öğrenci deneyimlerini azaltmak için aşağıdaki önerileri sunmuştur;

1. Öğrenci ve personel katılımı tüm öğrencilere yönelik gönüllü ve açık olmalıdır.
2. Çalışmada rekabete değil öğrenme deneyimi üzerine yoğunlaşılmalıdır.
3. Bilim fuarı yarışmaları öğretim programına entegre edilmeli veya öğrencilerin alan bilgileri ile ilişkili olmalı; ayrıca eğitimsel deneyimleri geliştirilmelidir.
4. Proje ve sunumlar öğrencilere ait olmalı ve öğrenciler bu çalışmalarında dolayı ödüllendirilmelidir.
5. Bilimsel yarışmalar öğrenciler, okul, bilim ve toplum arasındaki ortaklıkları teşvik etmelidir (NSTA, 1999).

Ulusal alanda gerçekleştirilen organizasyonlara yönelik yapılan bir çalışma ile Tortop (2013) öğrencilerin yarışmalara katılım motivasyonlarını, katılımın ve verimliliğin nasıl artırılması gerektiğini, projede karşılaşmış oldukları güçlükleri projelerde öğretmenin rolünü, projelerin fen eğitimine katkısını ve proje hazırlama süresince kurum ve kuruluşların iş birliği seviyelerini incelenmiştir. Çalışma

sonucunda öğretmenlerin proje yarışmalarına karşı olumlu tutum beslemelerine rağmen projeye katılmak istemedikleri, yöneticilerin kendi okullarını reklam yapma yarışından dolayı projenin amacından saptığını, bunun yanında öğrencilerin ulusal sınavlar sebebiyle projelere katılmak istemedikleri ortaya konulmuştur.

Proje değerlendirme ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımının bir arada kullanıldığı bir çalışmada Tortop (2104), öğretmen adaylarının bir projenin kalitesine ilişkin yordayıcılıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda 30 adet (İlköğretim Öğrencileri Fen ve Matematik Projeleri Çalışması) proje çalışmasında yer alan projeyi, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı dersini almakta olan 30 tane üçüncü sınıf öğretmen adayına, proje değerlendirme rubriği ve Potter (2009) tarafında geliştirilen ölçek ile sentez ederek değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme sonucunda proje alt boyutlarından “kullanılan bilimsel yöntem” boyutunda en düşük puanlamayı almasına karşın, projede kullanışlılık alt boyutu ise en yüksek seviyede puanı almıştır. Proje çalışmalarının öğrencilerde ve öğretmenlerde bilimsel araştırma becerilerini geliştirdiği düşünüldüğünde oldukça önemli bir netice ortaya çıkmıştır (Tortop, 2014).

Araştırmalar sonucunda öğrencilerin küçük yaşlarda fizik projelerine ilgilerinin fazla olduğunu ancak ileriki yaşlarda biyoloji projelerine yönelimin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin proje seçimlerinde ve projeye çalışma süreçlerinde ailelerinin herhangi bir katkısının olmadığı tespit edilmiştir (Lawton ve Bordens, 1995).

1.3. Problem Cümlesi

"Bu Benim Eserim" proje yarışmasına katılan öğrencilerin; kariyer gelişimlerinde ailenin etkisi ve takım çalışmasının bir etkisi var mıdır? Bu çalışma, TÜBİTAK kapsamında ortaokullara yönelik düzenlenen “Bu Benim Eserim” proje yarışmasının fen bilimleri dersi alanında proje hazırlayan öğrencilerin; proje hazırlamalarının kariyer gelişiminde aile etkisi ve takım çalışmasına yönelik tutumlarına bir etkisinin olup olmadığını incelemektir. Proje yarışmasına proje

hazırlayan ve proje çalışması yapmayan öğrencilerin cinsiyetleri, anne-baba eğitim düzeyleri, okul türleri ve sınıf düzeyleri etmenlerinin etkileri incelenecektir.

1.4. Alt Problemler

- 1- “Bu Benim Eserim” proje yarışmasına fen bilimleri alanında proje hazırlayan öğrencilerle hazırlamayan öğrenciler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 2- “Bu Benim Eserim” proje yarışması fen bilimleri alanında proje hazırlayan öğrencilerden; kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 3- “Bu Benim Eserim” proje yarışmasına proje hazırlamayan öğrencilerden; kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 4- “Bu Benim Eserim” proje yarışması fen bilimleri alanında proje hazırlayan öğrencilerden; anne- babanın eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 5- “Bu Benim Eserim” proje yarışmasına proje hazırlamayan öğrencilerden; anne- babanın eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 6- “Bu Benim Eserim” proje yarışması fen bilimleri alanında proje hazırlayan öğrencilerden; devlet okullarından katılan öğrencilerle özel okuldan katılan öğrenciler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 7- “Bu Benim Eserim” proje yarışmasına proje hazırlamayan öğrencilerden; devlet okullarından katılan öğrencilerle özel okuldan katılan öğrenciler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 8- “Bu Benim Eserim” proje yarışması fen bilimleri alanında proje hazırlayan öğrencilerden; sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 9- “Bu Benim Eserim” proje yarışmasına proje hazırlamayan öğrencilerden; sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.5. Sayıtlar

Projelere katılan öğrencilerin veri toplamak için kullanılan ölçeklere samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Projelere katılan öğrencilerin çalışmayı etkileyecek şekilde birbirleriyle etkileşim kurmadıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

TÜBİTAK kapsamında düzenlenen 2014-2015 eğitim öğretim yılı “Bu Benim Eserim” proje yarışmasına İlköğretim okullarında Ege bölge sergisine başvuruları kabul edilen ve başvuru yapmayan, proje hazırlamayan İzmir ilinde devlet okulu ve özel okullarda okuyan ilköğretim öğrencileriyle sınırlıdır.

BÖLÜM II

2- İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde takım çalışması, takım çalışmasının amacı ve önemi, takım ve grup arasındaki farklılıklar, takım çalışmasının yararları hakkında bilgi verilerek takım çalışması konusuna ışık tutulacaktır. Ayrıca ailenin okul başarısına etkileri, kariyerde karar verme güçlükleri, karar verme modelleri ve bu alanda yapılan bazı çalışmalar yer alacaktır.

2.1. Takım Çalışması

Takım, birbiriyle iyi ilişkiler kurabilen aynı amaç etrafında bir araya gelen kişilerin dayanışma içinde çalışması kastedilmektedir (Ölçüm Çetin, 1998). Aynı amaç etrafında bir araya gelmiş kişiler gerçekleştirecekleri amaçları benimsiyorlar, işbirliği içinde etkinliklerini gerçekleştirme çabalarına eşlik ediyorlarsa, bu takım çalışmasıdır (Başaran, 1982).

Takımın tanımı bütün yazarlara göre değişiklik göstermektedir. Takım, Charles Weaver'a göre üyeleri değiştiren ve geliştiren bir güç, İbrahim Ethem Başaran'a göre ortak amaçlarla birliktelik oluşturmaktır. İbrahim Kavrakoglu'na göre gönüllü kişilerce sorunu çözmeyi ve kaliteyi artırmayı amaçlayan kişiler, Zuhal Cafoğlu'na göre birbirlerine yardım etmek için kişilerin bir araya geldikleri ortam, Zeynep Uğurlu'ya göre ise amaçlarını gerçekleştirmek için şekilde bir araya gelen insanlardır (Doğan, 2002). Ortak amaçları gerçekleştirmek için gönüllü olarak, bir araya gelen, zamanı verimli ve etkili kullanan, en az iki kişi en fazla on iki kişiden oluşan gruba takım diyebiliriz. Takım öğretimi yöntemi ilk kez 1957 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmış ve ilk uygulaması yapılmış ve daha sonra diğer ülkelere de yayılmıştır.

Tüm bu tanımlara dayanarak takımların ortak noktalarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Kendiroğlu, 2000):

- Takım oluşturmak için en az iki veya daha fazla kişi gerekir.
- Takım üyeleri önceden belirlenen bir hedefi gerçekleştirmek ve belirli bir amaca ulaşabilmek için bir araya gelmektedirler.
- Takım üyelerinden her biri birbirinden farklı beceri ve yetenekleri vardır ve bunu amaçlarını gerçekleştirmek yolunda bir şekilde kullanmaktadırlar.
- Takım içerisinde paylaşılabılır bir liderlik rolü hakimdir.
- Takım üyeleri karar alma aşamasında söz sahibidirler. Takım üyeleri arasında karşılıklı güven olmalıdır.
- Takım üyeleri birbirlerine karşı sorumlu davranmalıdırlar.
- Takım üyeleri arasında kolektif iş yapabilme ve kolektif performans değerlendirmesi hakim olmalıdır.

Takım çalışmasında verimi etkileyen bazı unsurlar vardır. Bu unsurların en başında öğretim kurumunun fiziksel açıdan sunacağı imkanlar yer almaktadır. Okul binasının fiziksel yapısı takım çalışmasına uygun olmalıdır. Takım çalışmalarında genel toplantılar için büyük sınıflara, bireysel ve küme çalışmaları için küçük sınıflara ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışma ortamlarının esnek olması, sınıfların farklı

amaçlarla kullanılmasını sağlar ve maliyeti azaltarak verimi artırır. İkincisi ise okulun zengin bir laboratuara sahip olmasıdır. Öğrencilerin bireysel çalışmalar yapması için bu önemlidir. Üçüncü olarak öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri ve tutumları önem arz etmektedir. Öğretmen faktörü takım çalışmasının en önemli aktörüdür. Son olarak, takım çalışması bir düzenleme ve koordinasyon işidir. Okul yönetimine haftalık ders programını düzenlemek, değişik etkinlik taleplerinin planlanmak ve akışı sağlamak gibi yükümlülükler düşmektedir. Takım çalışmasının avantajları olduğu gibi dezavantajları da olmaktadır ve bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Takımda görev alan öğretmenlerin arasındaki ahenksizlik, yeni ve deneyimsiz öğretmenlerin sorumluluğun paylaşılmasından kaçınmaları, gerek takımın kendisini gerekse öğrencileri değerlendirmesiyle ilgilidir. Takım çalışması okullara ağır bir maliyet yükü getirmektedir. Zamanla sistemi oturtmak ve bu sorunları hafifletmek mümkündür (Hesapçıoğlu, 1998).

2.2. Takım Çalışmasının Amacı ve Önemi

Günümüz iş dünyasındaki gelişmeler takım çalışmasının önemini ortaya çıkarmıştır. Mal ve hizmet alımı piyasasındaki globalleşme, yeni teknolojilerin baş döndürücü bir hızla gelişmesi ve aynı ölçüde hızla yayılması, başta ABD’de olmak üzere işgücünün demografik karakteristiklerindeki değişme, gelişmekte olan ülkelerdeki daha ucuz iş gücünün varlığı ve dünya genelinde artan aşırı bir tüketim talebi, işletmelerin yaşaması için iş yapma tarzlarını değişime uğratmıştır (Çetin, 2001).

Günümüze kadar, geleneksel merkeziyetçi yönetim modelleri departmanlara ayrılmış ve formalleşmiş bir anlayış olarak kendini göstermiştir. Bu yönetim modeli günümüzde dış çevreye duyarlı ve yüksek performanslı yapılanmalar olarak takım çalışmasına ve farklılıkların yönetiminden değer elde etmeye dayalı örgüt yaklaşımlarına bırakmaktadır (Yılmaz, 1999).

Farklı yeteneklerin, deneyimlerin ve kararların gerçek zaman bileşimini gerektiren durumlarda bir takım kaçınılmaz olarak belirli iş rolleri ve sorumlulukları çerçevesinde bir araya gelerek hareket eden bir bireyler topluluğundan daha iyi sonuç

elde etmektedir. Takımlar örgütlenme gruplarına göre daha esnektir. Takımlar performans hedefleri olmayan gruplardan daha etkili ve verimlidirler. Çünkü kendilerini somut performans sonuçlarına odaklamışlardır. Takımlar ve performans, birbirlerinden ayrılmaz iki kavramdır (Katzenbach ve Smith, 1998).

Takım çalışmasında vizyon paylaşımı çok önemsenmektedir. Takım üyeleri tarafından ortaklaşa belirlenen ve paylaşılan bir vizyon; karşılıklı dayanışma ve bilgi alış verişinin benimsenmesini sağlayacaktır. Bu da çalışanların iş tatminini ve motivasyonunu artıracaktır. Günümüzde, çalışanların en büyük beklentilerinden biri de çalışanların aldıkları para kadar, işlerinde de mutlu olmalarıdır (Blanchard ve Carev, 1996).

Takım çalışmasının tercih edilmesinin diğer nedenlerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Yedievli ve Ersen, 1997):

- Aynı değerler üzerinde çalışıldığından takım içerisinde çalışanların işin bütününe görmeleri mümkün olabilecektir.
- İşin içinde olan kişi, o işin nasıl iyileştirileceğini ve gerekli performansın nasıl sağlanacağını en iyi bilen kişidir.
- Tek başına çözilemeyen işlerin birlikte çözülmesi mümkün olacaktır.
- Kararlar ortak alındığından, çalışanların takıma güveni artacaktır.
- Takım içerisindeki çalışanlar yaptıkları işe kendi öz işleri gibi sahiplendiklerinde verimlilik artacaktır.

Bu sebeplerden dolayı bireysel çalışma yerine aynı amaç etrafında çalışan bireyler kısa zamanda etkili sonuçlar alarak hedeflerine ulaşmaları kolaylaşmıştır.

2.3. Takım ve Grup Arasındaki Farklılıklar

Takım ve grup aynı anlamları ifade ettiği düşünülse de ve hatta birbirinin yerine kullanılsa da aynı dinamikleri taşımazlar. Takım gruptan farklıdır. Grup birbirleriyle etkileşim içerisinde bulunan, psikolojik olarak birbirlerinin varlığından haberdar olan ve kendisini bir grup olarak algılayan küçük veya büyük bireyler topluluğudur (Şimşek vd., 1998). Takımlar kolektif bir sorumluluk gerektirir fakat gruplarda kolektif bir çalışmaya gerek yoktur. Grubun amacı örgütün amacı ile

aynıdır ve atanmış bir liderlik gerektirmektedir. Takımlar ise hem bireysel hem de takım hedeflerine odaklıdır ve paylaşılmış liderlik kullanılmaktadırlar. Takım çalışması, üyelerinin ve örgütün ortaklaşa memnuniyetini sağlama yolunda tartışma ve karar verme sürecidir (Kurt, 2001). Takımlar gruplara göre daha başarılı sonuçlar alırlar. Bunun nedeni takımların daha esnek bir yapıya sahip olmasıdır. Takımların yeni çalışmalarla ilgili toplanması ve konu üzerine odaklanması daha hızlı bir şekilde gerçekleşir (Katzenbach ve Smith, 1998).

Aşağıdaki tablo takım ve grup farklılıklarını özetlemektedir (Katzenbach ve Smith, 1993):

Tablo 1. Takım ve Grup Kavramlarının Karşılaştırılması

Grup		Takım
Bilgi Paylaşımı	Amaç	Kolektif Performans
Etkisiz veya Negatif	Sinerji	Pozitif
Bireysel	Sorumluluk	Bireysel ve Karşılıklı
Gelişigüzel ve Değişken	Yetenek	Tamamlayıcı
Bireysel	Liderlik	Paylaşılan
Bireysel	Sonuç	Kolektif
Tartışma, Karar verme ve İşin Bireylere Dağıtılması	Çalışma Tarzı	Tartışma, Paylaşma ve İş Üzerinde Karara Varma
İş Üzerindeki Etkinin Değerlendirilmesi ile Ölçülür	Başarı	Kolektif Olarak Gerçekleşen Çalışmanın Değerlenmesi ile Ölçülür

2.4. Takım Çalışmasının Yararları

İnsanoğlu hayatında pek çok sorunla karşılaşır ve bu sorunlar yumağı ile tek başına başa çıkmakta zorlanır. Sorunları çözmek için başkalarından yardım alması ve güçlerini birleştirmesi gerekmektedir. İnsanlar, güçlerini bir liderin önderliğinde,

takım bilincine ulaşarak birleştirdiklerinde bir sinerjiye ulaşırlar. Sorun çözme güçlerini böylesine birleştiren bireyler örgütsel etkililiği istenen düzeyde gerçekleştirmiş olurlar (Başaran, 2000).

Günümüzde birçok işyeri hedeflerine ulaşmak için takım çalışmasını kullanmayı tercih etmekte ve bu şekilde stratejik bir avantaj sağlamayı hedeflemektedir. Fortune 1000'deki işletmelerin %68'i kendi kendini yöneten takımlar kullandıklarını belirtmişlerdir. Takım çalışmaları sorunların çözümünde bireyleri söz sahibi yaparak günümüzün güçlü yönetim aracı haline gelmişlerdir. Değişik deneyimlere ve uzmanlık alanlarına sahip birçok bireyin bir araya gelmesiyle daha başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Takımlardaki üye sayısının çokluğu ile orantılı olarak ortaya çıkan daha fazla bilgi alışverişi de yenilikçi önerilerin artarak daha iyi kararlar alınmasına sağlamaktadır. Çalışanlar kendilerine karar verme yetkisi verilip sorunların çözümünde söz sahibi oldukları müddetçe işlerine daha çok bağlanarak daha kaliteli işler yapıp, verimliliklerini ve üretkenliklerini arttırmaktadırlar (İslamoğlu, 1998).

IBM, Philips, GM birçok işletmenin tecrübe ederek öğrenmiş oldukları, bürokrasi ve katı yönetim anlayışı bireylerdeki inisiyatif ve yaratıcılığı öldürmektedir. Bu yüzden işletmeler yönetim kademelerinin sayısını azaltmaya çalışmaktadırlar. Üst yönetim yerine takım çalışması, yetki ve sorumluluğu paylaşma yakın kontrol yerine kendi performansını planlayabilme kavramları işletmelerin üzerinde durduğu önemli konular olmaktadır (Hamel ve Prahalad, 1996).

Takım Çalışmasının Çalışanlara Yararları:

- Çalışanların düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam oluşur.
- Çalışanlarda okul/kuruma karşı aitlik duygusu gelişir.
- Çalışanların liderlik yeteneklerini gelişir.
- Çalışanların çalışma alanları ile ilgili faaliyetlerde etkin rol almalarını sağlar.
- İş doyumu sağlanır (MEB, 2001).

Takım Çalışmasının Okula/Kuruma Yararları:

- İşbirliği gelişir.

- Okul/kurumun sorunlarına karşı duyarlılıklar artar.
- Hizmet kalitesinde gelişme sağlanır.
- Devamsızlıklar azalır.
- Okul/kurumda fark edilmemiş sorunların görülmesini ve çözümünü sağlar.

Yapılan araştırmalara göre yönetmenlerin bireysel sorun çözmelerine bakarak, takımların sorun çözmelerinin örgüt açısından daha yararlı olduğunu göstermektedir (Başaran, 2000).

2.5. Aile

Bu bölümde aile kavramından bahsedilecek. Bir toplumun temelini oluşturan moleküler bu yapının geleceğin nesillerini yetiştirmesindeki aktif rolü azımsanmayacak kadar fazladır. Aile kurumunun önemi ve ailenin çocuğun eğitimi üzerine etkisi üzerinde durulmaktadır.

2.6. Ailenin Okul Başarısına Etkileri

Her bir öğrenci, yetiştiği çevrenin ve özellikle ailesinin bir aynası olarak okulda ya da bulunduğu yerde kendini göstermektedir. Ailenin kültürü, görgüsü, terbiyesi, anlayışı ve tarzı çocuk üzerinde kendini gösterecektir. Çocuk hayatını yönlendirmesinde ailenin büyük bir önemi vardır.

Toplumun değer yargıları ve hayat anlayışı ailenin aracılığı ile bireye yansımakta, toplumdaki “doğru” ve “yanlış”, “iyi” ve “kötü” gibi değerler ailenin değer süzgeçlerinden geçerek çocuğun dünyasında yer edinmektedir. Aile deyince de ilk akla gelen anneler gelmektedir. Anne, yargılarında duygularını da kullandığı, gerçekleri kavrarken fantezilerini de işin içine karıştırdığı için, kültüre doğal ve yüksek bir şekil kazandırmaktadır. Şefkatle özdeşleşen anne olmadan olgun gelişmiş bir insanlık da olamaz (Kayaalp, 2006).

Aile ile okul arasında beklentilerden de kaynaklanan birbirlerini anlama konusunda güçlük yaşanabilir. Bazen okul ile öğrencinin arasında iyi dinlememesinden kaynaklanan “iletişim çatışması” gibi sorunlar gündeme gelir (Duman, 2005).

Ailedeki huzursuz, kaygı verici ve iletişimsiz ev ortamı çocukta kendine güvensizliğe ve kaygıya bu da başarısızlığa yol açmaktadır. Ebeveynlerin çocuğun potansiyelinin üzerinde olan beklentilerini çocuklara yansıtması çocukta kaygı ve başarısız olma korkusu geliştirir. Başarıda en önemli engellerden biri olan kaygı ve korku böylece ailede oluşturulmuş olur.

Anne çocuğu, çocuk anneyi, anne babayı, baba anneyi, baba çocuğu, çocuk babayı sevmelidir. Yani bu üçlü mutlaka birbirini karşılıklı seviyor olmalıdır. Örneğin anne çocuğu seviyor, baba çocuğu seviyor ama baba anneyi sevmiyor, böyle bir ortamda çocuğun sağlıklı büyümesi mümkün değildir (Kalkınç, 2007).

Çocuklarımızın ilk eğitimden geçtiği yer ailedir. Okulun yanı sıra aile içinde çocuk eğitilmeli ve bu konuda büyük özen gösterilmelidir. Anne ve babalara bu konuda büyük görevler düşmektedir. Aile içindeki mutluluk ve huzurlu bir ortam çocuğun başarısında önemli faktördür. Yapılan araştırmalarda başarılı olan çocukların, sevgi ve saygı içinde bir aile ortamlarında yaşadıkları tespit edilmiştir. Anne ve baba arasındaki iyi ilişkiler çocuğun başarısını etkilemektedir. Anne ve babalar çocukların yanında birbirleriyle konuşmalarına dikkat etmelidir. Çocukların aldıkları örnek bireyler öncelikle anne ve babadır. Çocukları kesinlikle sokaklarda ve televizyon karşısında başıboş eğitmeye bırakmamalıdır. Bu noktada çocuklarımızın eğitileceği en önemli birinci okul evimiz olmalıdır. Her ev bir okul olmalı ve her anne baba öğretmen olmalıdır. Ancak bu şekilde çocuklamazın istediği gibi yetişmesini sağlamak için önemli adımlar atmış olacağız (Canan, 2004).

2.7. Kariyer Karar Verme Güçlükleri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Kariyer kararsızlığı, bireylerin kariyer kararını verirken yaşadıkları zorluklara yol açmaktadır (Chartrand vd., 1993; Gati vd., 1996; Leong ve Chervinko, 1996;

Saka vd., 2007). Kariyer kararsızlığının değişik boyutları olan problemleri içeren çok yönlü bir yapısı olduğu ileri sürülmektedir (Chartrand ve Robbins, 1990; Gati ve Tal, 2008).

Gati ve diğerleri (1996) kariyer karar verme sürecini anlamak için bu süreçte yaşanan güçlüklerin teorik bir taksonomisini belirlemişlerdir. Dolayısıyla karar verme güçlükleri ile ilgili literatürde bu araştırma teorik temelli ilk betimsel araştırmadır. Araştırma Amerikalı ve İsrailli üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Kariyer karar verme güçlüklerini ölçen Kariyer Karar Verme Güçlükleri Ölçeğini (KKVGÖ) geliştirmişlerdir. KKVGÖ'den kariyer kararını vermemiş öğrencilerin kariyer kararını vermiş öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur.

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmaya göre, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üst sınıflara göre daha fazla kariyer kararsızlığı, kariyer karar verme güçlükleri yaşayacağı düşüncesinden yola çıkarak Kanadalı birinci sınıf öğrencilerinin kariyer karar verme yetkinlik inancı, cinsiyet rolü kimlikleri ve kimlik gelişimi evreleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonuçları kariyer karar verme yetkinlik inancı arttıkça kariyer kararsızlıklarının azaldığını göstermiştir (Morgan ve Ness, 2003).

On iki yaş ile on sekiz yaş ve üstü yaşlardaki gençlerin nasıl karar verdikleri karşılaştırılmıştır. 18 ve üstü yaşlardakilerin 12 yaşındakilere göre karar verirken uzman kişilere danıştıklarını göstermiştir. Yaşça büyük olan kişiler karar vermede çok fazla zorlanmamışlardır. Araştırmacılar bunun nedenini yaş ilerledikçe bilginin çeşidi ve miktarı artacağı için karar verme durumunda olduklarında kararlarının doğruluğunu artıracağına bağlamaktadırlar (Lewis, 1981).

Bireylerin yapıcı bir kariyer karar verebilmesi için işlevsel olmayan düşüncelerin değiştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu görüşlerden yola çıkarak kariyer kararsızlık içinde bulunan bireylerin kararsızlıklarını azaltmak için 5 haftalık kariyer kararını vermeyle ilgili, bilişsel yeniden yapılandırma temeline dayalı bir

program geliştirmişlerdir. Biliřsel yeniden yapılandırma programı, bireylerin kariyer karar vermede yaşadıkları kaygının dūřürölmesinde ve araştırma davranışı becerisi kazanmalarında uygulanan diğer yöntemden daha etkili bulunmuştur (Mitchell ve Krumboltz, 1984).

Hartman, Jenkins, Fuqua ve Sutherland'ın (1987) kız ve erkek öğrencilerin kariyer kararsızlıklarını karşılaştırdığı araştırmanın bulguları kız ve erkeklerin kariyer kararsızlığı ağıısından farklılaşmadıklarını ancak kızların dış etkilere karşı daha duyarlı ve kariyer karar vermede dış desteğe daha çok gereksinim duyduklarını ortaya koymuştur. Savickas (1990) lise öğrencilerinin kariyer kararsızlığı ve kariyer karar verme güçlükleri ile başa çıkmalarını amaçlayan bir kariyer karar verme kursu programı hazırlamıştır. Bu kariyer karar verme kursuna katılan öğrencilerin kariyer kararı verme ile ilgili planlı tutum ve davranışlarının arttığı ve kariyer kararsızlıklarının ve kariyer karar verme güçlüklerinin azaldığı bulunmuştur. Kronik kararsız bireylerde düşük kariyer kimliği, kariyer ve kendileriyle ilgili yüksek bilgi gereksinimi, amaç yokluğu ve düşük bir benlik algısı görölmektedir.

Srsic (1999), kariyer yetkinliğinin iki boyutu olan kariyer kararı verme ve kariyer araştırma yetkinliği ile Holland'ın kuramındaki kişilik yapıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kararsız yapıdaki kız öğrencilerin kariyer yetkinlik algısı düzeylerinin, kendi kişilik yapılarına uygun olup olmadığına bakmadan bir mesleğe karar veren öğrencilere oranla daha düşük olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, kariyer kararı verme yetkinlik algısı ile kariyer araştırma yetkinliğinin költüre göre farklılaştığı saptanmıştır.

Kelly ve Lee (2002) kariyer kararsızlığının yapısını anlamak için yaptıkları faktör analizi sonucunda ortaya 6 faktör çıkmıştır.

- Bilgi eksikliği,
- Bilgi ihtiyacı,
- Kişisel kararsızlığı,
- Diğerleri ile anlaşmazlık,
- Ego difüzyonu ve

- Seçim anksiyetisi

Yapılan araştırmalarda ergen kız öğrencilerin erkeklere göre daha fazla kararsızlık yaşadıkları tespit edilmiştir (Rassin ve Muris, 2005; Sarı, 2007).

Özellikle mesleklerle ilgili akılcı olmayan düşünceler kariyer kararını olumsuz yönde etkilerken; mantıklı düşünceler kariyer kararlarını olumlu yönde etkilemektedir (Sampson vd., 2004).

Ergenleri kariyer seçimine hazırlayan ve kariyer gelişimlerini artıran etkinliklerin ergenlerin kariyer seçeneklerinin gerektirdiği görevleri yerine getirebilmelerinde, kariyer seçeneklerini daraltmalarında, kariyer gelişimi hedeflerine ve uzun dönemli kariyer gelişimi planları yapmalarında olumlu etkileri olduğunu bulmuşlardır (Skorikov, 2007).

Bacanlı (2008) da Gati ve Saka (2001) tarafından geliştirilen Kariyer Karar Verme Güçlükleri Ölçeğini (KKVGÖ) Türk ergen öğrencilere uyarlamıştır. Araştırma bulguları, 9. sınıfların kariyer karar verme güçlüklerine ilişkin taksonomik yapının orijinaline oldukça benzer olduğunu göstermiştir. Ancak 10. ve 12. sınıflardaki öğrencilerin kariyer karar verme güçlüklerine ilişkin taksonomik yapının orijinaline benzer olmadığı bulunmuştur. Araştırmacı 10. ve 12. Sınıflarda yapının uymamasını ortaöğretimde uygulanan eğitim sisteminden kaynaklanabileceği görüşündedir. Bu araştırmada da kariyer karar verme güçlükleri cinsiyete göre karşılaştırılmıştır. Cinsiyete ilişkin bulgular kızların genel kararsızlık ve işlevsel olmayan inançlardan kaynaklanan kariyer karar verme güçlüklerini erkeklerden daha fazla yaşadıkları bulunmuştur.

Kariyer karar verme güçlükleri konusunda yapılan kültürlerarası araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde Çinli (Creed ve Yin 2007; Zhou ve Santos; 2007), Tayvanlı (Mau, 2001), Filistinli (Hijazi ve Tatar, 2004) üniversite öğrencilerinin ve Bacanlı'nın (2008) Türk lise öğrencilerinin kariyer karar verme güçlüklerine ilişkin taksonomik yapılarının orijinal ölçeğin taksonomik yapısı ile örtüşmediğini görülmektedir.

Bu farklılığın doğu ve batı kültürlerinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Doğu ülkelerindeki eğitim sistemlerinin batı ülkelerinkinden farklı olduğunu söylemek gerekmektedir. Kariyer karar verme güçlükleri ile ilgili literatürde deneysel araştırmaların daha çok son yıllarda yapıldığı görülmektedir.

Öğrencilerin kariyerlerini planlamada kendilerini ve çevredeki kariyer olanaklarını araştırma davranışlarının her evrede farklılıklar gösterdiğini bulmuşlardır. Bu bulgulara dayanarak araştırmacılar kariyer karar verme sürecinin ilk evresinde olan ergenlerin kariyer alternatifleri hakkında bilgi toplamalarını, kariyer karar verme sürecinin son evresinde ise elde etmiş oldukları bilgileri derin ve ayrıntılı bir şekilde araştırmalarını önermektedirler. Bu önerilerinin gerçekleştirilmesi durumunda, ergenlerin kariyer seçimlerinden memnun olacaklarını belirtmektedirler (Loos, 2008).

Woodman (2008)' a göre koçlu ve koçsuz kariyer planlama kursunun kariyer karar verme güçlüklerini azaltmadaki etkisini incelemiştir. Bu araştırmada bir sömestr süresince koçlu ve koçsuz kariyer kursunun üniversite öğrencilerinin Kariyer Karar Verme Güçlükleri Ölçeğini (KKVGÖ) *bilgi eksikliğinden* kaynaklanan kariyer karar verme güçlüklerinin ana kategorisine ilişkin puanlarını anlamlı düzeyde azalttığını, kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını göstermiştir.

Üniversite öğrencilerinin kariyer karar verme güçlükleri, yetkinlik algısı ile eğitsel ve kariyer engelleri algısı düzeylerine 15 haftalık kariyer eğitimi programının etkisini incelemiştir. Araştırmacılar uygulanan kariyer eğitimi programının öğrencilerin kariyer karar verme güçlüklerini azalttığını ve kariyer karar verme yetkinlik algılarını yükselttiğini, ancak eğitsel ve kariyer engellerini algı düzeylerinde bir değişme yapmadığını bulmuşlardır (Fouad vd., 2009).

2.8. Karar Verme Modelleri

Karar verme konusu ile ilgilenen teorisyenler önceki karar verme kuramlarından yararlanarak çeşitli karar verme modelleri geliştirmişlerdir. Genel

karar kuramlarına dayalı olarak Bell vd. (1988), karmaşık karar problemlerini temel bileşenlerine ayırarak bireylerin karar verme sorununa nasıl yaklaştıklarını araştırmışlardır. Bu amaçla 3 tip karar verme modeli belirlemişlerdir. Bu modeller;

1. Kuralcı Model
2. Betimsel Model
3. Ön Tanılayıcı Model 'dir

Kuralcı Modeller:

Seçimler yapmak için en uygun yöntemleri geliştirmeyi hedefler. İnsanların nasıl karar vermeleri gerektiği ve karar verme sürecinin basamakları üzerine odaklanarak, karar vermenin sistemli ve mantıklı bir şekilde yürütülmesi için bir dizi karar basamakları belirleme ve karar vericilerin bu basamakları takip etmesi gerektiğini öne sürmektedirler.

Betimsel Modeller :

Gerçek yaşamda alternatifler arasında insanların nasıl seçim yaptıklarını açıklayan ve tanımlayan modeldir. İnsanların uygun karar verebilmeleri için karar verme yollarının araştırılması, önyargılarını, tutarsızlıklarını, sınırlı rasyonelliklerini ve uygun olmayan kararlara götüren yolların araştırılmasını öngörmektedir. Bu model daha çok kararın nasıl yapıldığı üzerinde duran bir karar verme modelidir. Bu modelde insanların kendilerini tatmin etmeleri için karar verdiklerini öne sürmektedir (Lichtenberg ve diğerleri, 1993).

Ön Tanılayıcı Modeller:

En iyi kararı verebilmeyi içeren bir takım basamaklar önererek, en iyi kararın ya da daha iyi bir kararın nasıl verildiğine odaklanırlar. Bu model en iyi karar verme sürecinin gelişimine odaklanır (Pitz ve Harren, 1980). Ön tanılayıcı model beklenen faydayı en üst seviyeye çıkarma gibi ulaşılamaz bir hedef belirlemek yerine tatmin edici karar verme gibi gerçekçi bir hedef belirler (Phillips, 1994). Ön tanılayıcı modeller daha iyi karar vermek için bir çerçeve taslağı oluşturmakla karar verme sürecine başlanmasını öngörerek daha sonra bireylerin sezgisel karar verme yolları ile bu taslağı karşılaştırması gerektiğini savunmaktadır. Ön tanılayıcı karar modelleri

kuralcı ve betimsel modellerin dezavantajlarını kapatırken ya da en aza indirirken, avantajlarını da birleştirmektedir. Ön tanılayıcı modeller insanların bilgi işlemedeki sınırlılıklarını kabul ettiği ve onların sezgisel karar verme yollarıyla uyumlu olduğu gibi, daha iyi karar verme için bir çerçeve ortaya koymayı amaçlamaktadır. Betimsel modeller deneysel geçerlilikleriyle, kuralcı modeller teorik uygunluklarıyla değerlendirilirken, ön tanılayıcı modeller faydacı yönleriyle, bireylerin karar verme yeteneklerini kolaylaştırmalarıyla değerlendirilmektedirler (Bell ve diğerleri, 1988).

2.9. Kariyer Kararı Verme

Kariyer gelişiminde ortaya atılan teorilerde, genellikle bireyin tercihlerindeki gelişimsel değişmelere, öz yeterlilik algısına, karar becerilerine odaklanırken; kariyer kararı vermedeki asıl süreç gözden kaçırılmaktadır. Kariyer kararı verme modelleri gelişimsel süreç boyunca belirli karar noktalarına odaklanırken, karar verme için ilgili durumlara uyabilen iyi tanımlanmış bir çerçeve sunmaktadırlar. Genel karar teorilerinin ve karar verme modellerinin özellikleri ve kariyer psikolojik danışmanlığı ve rehberliği alanının özellikleri dikkate alınarak kariyer karar verme modelleri geliştirilmiştir (Pitz ve Harren, 1980).

Kariyer kararının genellikle aralıksız devam eden gelişimsel bir süreç içinde gerçekleştiği belirtilmektedir (Bacanlı, 2008; Osipow ve Fitzgerald, 1996).

Kariyer seçimleri insanların hayatları boyunca verdikleri en önemli kararlardan birisidir. Kariyer kararı bireyin çeşitli muhtemel meslekler arasında kendisine en uygun olana yönelerek bir meslek seçmesidir. Yapılan seçimler bireylerin toplum hayatına yaptıkları katkının ve kişisel üretkenlik duygusunun yanı sıra onların yaşam şekilleri, duygusal refahları, ekonomik ve sosyal statüleri için de uzun dönemli önemli katkıları vardır. Bu yüzden, bireylerin hayatlarının farklı dönemlerinde kariyer kararlarıyla meşgul olmaları doğaldır (Campbell ve Cellini, 1981; Gati ve diğerleri, 2001; Super, 1980).

Karar teorileri:

- Karar verme zorunluluğu olan bir birey
- Bireyin başarmak istediği bir dizi hedef

- Seçim yapılabilecek bir dizi alternatif
- Alternatifleri kıyaslarken bireyin hesaba katacağı bir dizi özellik
- Faktör ve bilgi toplama
- Bilgiyi işleme (genellikle belirsizlik durumlarında ortaya çıkar)

Bu özelliklerin çoğunun kariyer kararı verme durumunda ortaya çıkması göz önünde bulundurulmalıdır (Gati ve Asher, 2001; Katz, 1966; Pitz ve Harren, 1980).

Kariyer seçimini de karar verme eylemi olarak görmek ve bu nedenle kariyer seçimini karar teorileri açısından incelemek ve analiz etmek doğal olsa da, bu yaklaşım kariyer rehberliği ve danışmanlığı alanında fazla benimsenmemiştir (Gati ve Tal, 2008).

2.10. Ergenlik Dönemi

Çağdaş ergenlik psikolojisinin temelinde kabul edilen G. Stanley Hall: ergenlik dönemini, ilkelikten uygarlığa geçiş dönemi olarak betimlemiştir. Ergenlik dönemindeki bireyin tepki ve davranışları ile insani değerlerin çatışmasından dolayı Hall, bu dönemi “Fırtına ve stres ” dönemi olarak adlandırmıştır (Judith, 1978; Akt. Kulaksızoğlu, 2008) .

Gander ve Gardiner (2004), Hall’un bu görüşünün yeni yapılan araştırmalar ile desteklenmediğini belirterek, ergenlik dönemini bedensel, toplumsal ve bilişsel olgunlaşma evresi olarak tanımlamıştır. Latince büyüme, olgunlaşmak, anlamında kullanılan ‘Adolescere’ fiilinin kökünden gelen ‘ergen’ sözcüğü bir süreci ifade etmektedir (Yavuzer, 1993).

Ergenlik döneminin kesin bir yaş aralığı olmamasıyla birlikte bu yaş aralığı kişiye, ülkeye, kültüre göre farklılıklar da göstermektedir. UNESCO, ergenlik dönemi yaş aralığını 12 – 25 yaş olarak kabul etmektedir (Yavuzer ve diğer., 2010).

Ergenlik dönemini şu şekilde sınıflandırabiliriz (Yörükoğlu, 1998; Senemoğlu, 2005, Kulaksızoğlu, 2008) :

1. Ön ergenlik (Buluğ, ergenliğin başları, ilk gençlik) 11 –14 yaş

2. Ergenlik (Ergenliğin ortaları, asıl gençlik) 15 – 18 yaş

3. Son Ergenlik (Ergenliğin sonları, uzamış gençlik) 19 – 25 yaş

2.11. Ergenlerde Gelişim

Ergenlik dönemindeki bireyler bir bütün olarak bu gelişim sürecinde elde edinilen kişilik, bilgi, deneyimlerini bir sonraki dönem olan yetişkinlik dönemine aktarırlar. Ergenlerde gelişim süreci 6 başlık altında incelenmiştir:

Fiziksel Gelişim:

Ergenlik döneminde zamanlama farklı olsa da gelişim aşamaları tüm bireylerde aynı sıra ile gerçekleşir. Kızlar erkeklere göre buluğ çağına önce girmektedirler. Kesin bir sınırın olmaması ile birlikte, kızlar 10 – 11 yaşlarında, erkekler ise 12-13 yaşlarında buluğ çağına girdikleri kabul edilir. Ergenler vücutlarındaki hızlı değişime çabuk uyum sağlayamayabilirler. Ergenler iskelet sistemlerindeki ve vücudun diğer organlarındaki hızlı değişimler karşısında geçici sakarlıklar yapabilirler. Yeni vücuduna uyum sağlayamama ergenlik döneminde sıkça karşılaşılan bir sorundur (Senemoğlu, 2005).

Bilişsel Gelişim:

Jean Piaget bilişsel gelişim sürecini 4 evreye ayırarak açıklamıştır.

Bu evreler:

- Duyu hareket dönemi (0-2 yaş),
- İşlem öncesi dönem (2-7 yaş),
- Somut işlemler dönemi (7-12 yaş)
- Soyut işlemler dönemi (12 ve üzeri)

Ergenlik dönemi, bu kuramın dördüncü evresi olan soyut işlemler dönemine denk gelmektedir. Soyut işlemler dönemine ulaşan ergenler, varsayımlar kurabilir, mantıksal sonuçlar çıkarabilir, karmaşık sorunları sistemli bir şekilde çözebilirler (Gander ve Gardiner, 2004).

Somut işlemler dönemindeki bir çocuk, etrafındaki bazı nesneler ile belli başlı mantıksal akıl yürütmeler yapabilirken, ergenlik döneminde hipotezlerle akıl

yürütme ve çıkarsamalarda bulunma gelişimde bir dönemeçtir. Bu durumda ergen bir olguyu görebilmekle birlikte olası diğer ihtimalleri de ifade etmektedir (Piaget, 1972).

Zihinsel güç bakımından bir yetişkine denk olan ergenler, problemi çözmek için tüm çözüm yollarını bilirler ve aralarındaki ilişkileri kurabilirler ama bir yetişkin gibi bilgi ve deneyim sahibi olmadıkları için atak davranarak, çözüme götürücü planlamayı ve örgütlemeyi tam olarak yapamayabilirler (Öktem ve diğer., 2000).

Ahlak Gelişimi

Ahlak, insanların uymakla sorumlu oldukları, iyi ve doğru davranışlar bütünüdür. Adalet ve eşitlik ile çelişmeyen, adil olan insanların, ortak olarak birleştikleri soyut ilkeler ise ahlak ilkeleridir (Kulaksızoğlu, 2008).

Kohlberg, ahlaki gelişimi:

- Gelenek öncesi
- Geleneksel
- Gelenek sonrası

olmak üzere üç düzeyde değerlendirmiştir.

Her düzey içerisinde 2 aşama bulunmaktadır.

Gelenek öncesi düzey:

1. aşamasında temel otoriteye koşulsuz uyulur. Çocuklar bu düzeyde cezadan kaçınmak için kural ve yasalara uyarlar. Ceza görmeyeceklerine inanırlarsa kural ve yasaları çiğneyebilirler.
2. aşamasında araçsal ilişkiler söz konusudur. Bu aşamada, kendi çıkar ve gereksinimlerini karşılamak önemlidir.

Geleneksel düzey:

3. aşamasında kişiler arası uyum ön plandadır. Davranışlarını sergilerken başkalarının mutluluğu da gözetilir.

4. aşamasında temel güdü toplumsal düzeni korumaktır. Grubun beklentilerine uygun davranmaktan çok, geçerli olan toplumsal kurallara ve yasalara uygun davranılır.

Gelenek sonrası düzey:

5. aşamasında kanunların kullanımı ve bireysel haklar eleştireci bir şekilde incelenir. Ahlaki değerlendirmeler görecelilik kazanır. Karara varılmadan önce tüm koşullar gözden geçirilir.
6. aşamasında ise kişi, adalet, eşitlik, insan hakları gibi soyut ilkelere dayanan ahlak ilkelerini kendisi oluşturur. Bu ilkelere uymayan kanunları da göz ardı edebilir (Senemoğlu, 2005; Erden ve Akman, 2002).

Geleneksel düzeyin üçüncü ve dördüncü aşamaları 9-15 yaş arasındaki çocuğun ve birçok yetişkinin ahlaki yargısını belirler. Geleneksel düzeyin üçüncü ve dördüncü aşamaları 9-15 yaş arasındaki çocuğun ve birçok yetişkinin ahlaki yargısını belirler (Kulaksızoğlu, 2008).

Ergenlikte soyut düşüncelerin gelişimiyle birlikte, ahlaki değerlere bakış açısı da değişir. Ergenler başkalarını sevindiren, başkalarınca da onaylanan davranışları, iyi davranış olarak değerlendirirler. Kurallar, doğru ve iyi kavramları, ortak değer yargıları, gencin üst benliğinin bir parçası olmuştur. Yanlış davranmaktan, ceza korkusu ile değil, kendisi de doğru ve uygun bulmadığı için kaçınır. Bir sonraki basamakta gençler, ahlak değerlerinin duruma, koşula ve zamana göre değişebildiğini anlar ve ahlak değerleri görecelilik kazanır (Yörükoğlu, 1998).

Ruhsal Gelişim:

2400 yıl önce Sokrates gençleri, lüks ve gösteriş düşkünü, saygısız, başkaldıran, geveze ve obur yaratıklar olarak tanımlamıştır. Yetişkinlerin ergenlik dönemine bakış açısı incelendiğinde, bu görüşün günümüzde de geçerliliğini sürdürmekte olduğu görülmektedir (Öktem ve diğer., 2000).

Ergenlik döneminde sinirlilik, birden tepki gösterme, öfke nöbetleri, atak ve düşüncesiz davranışlar, çabuk sevinip çabuk üzüntüye kapılma, içe kapanma ile coşku arasında gidip gelişi, bencillik, kaygılanma, güvensizlik, kararsızlık gibi davranışlar görülebilir. Bu davranışlar bozuk ruh sağlığının belirtileri gibi görülse de,

ergenlik dönemindeki bireyler için bu belirtiler geçerli değildir. Çünkü ergenlik çağının ruh sağlığı ölçütleri, yetişkinlerin ölçütlerinden farklıdır. Ergenlik döneminde olup, aşırı uysal, anne-baba sözünden çıkmayan, hiç tepki göstermeyen ve duygusal dalgalanma yaşamayan bireylerin ruhsal sağlığından şüphe duyulabilir (Yörükoğlu,1998).

Çocuklar, öfke, kızgınlık ve sevinç gibi duygularını olduğu gibi ve anında ifade ederler. Ergenlik dönemine gelindiğinde bazen bu duygular gizlenip, maskelenebilir. Genellikle ergenlik dönemindeki kızlar, erkeklere göre daha önce duygusal olgunluğa erişirler (Yavuzer ve diğer., 2010).

Kişilik Gelişimi

Normal kişilik gelişim sürecini sekiz evre ile açıklayan Erikson, bu evreleri, “güvene karşı güvensizlik”, “özerkliğe karşı utanç ve kuşku”, “girişkenliğe karşı suçluluk”, “çalışkanlığa karşı aşağılık”, “kimliğe karşı rol karışıklığı”, “yakınlığa karşı yalıtılmışlık”, “üretkenliğe karşı durgunluk” ve “bütünlüğe karşı umutsuzluk” olarak adlandırmıştır. Buna göre birey her evrede yaralanabilirlik ve aynı zamanda bir gizilgücün artması anlamına gelen bunalımlar ile karşılaşmaktadır. Bu bunalımlar her evrede farklılaşır. Evre sonlarında bunalımlar iki olasılık ile sonuçlanır. Bu sonuçlardan biri olumlu diğeri ise olumsuzdur (Gander ve Gardiner, 2004).

Bu evrelerden ergenlik dönemine denk gelen evre ise “kimliğe karşı rol karmaşası” dır. Ergenlik dönemi ile birlikte gelişen bu evrede doğru karar alan ergenler deneyimlerini açıkça tanımlanmış bir kimlikle bütünleştirebileceklerdir. Doğru kararlar alamayan ergenler ise dönemin sonlarına doğru, çeşitli kimliklerle ve oynayacakları rollerle ilgili sorunlar yaşayacaklardır (Gander ve Gardiner, 2004).

Erikson, ilk çocukluktaki kimlik özdeşimini ve çocukluktaki kimlik tanımını, ergenlikteki kimlik oluşumundan ayrı bir yer tutar. Ergenlik dönemi süresince daha önceden edinilen kimliklerin üzerinde ve onlardan niteliksel olarak farklı yeni bir bütün oluşturmak için sentez yapılır. Ancak; bu sentez yapılırken kişinin kendisi ve diğer kişilikler arasında yeni bir organizasyonu gerektiren bir denge kurulmalıdır. Çocuklukta çevresindeki önemli görülen kişilikler sayesinde bir kişilik edinilir. Fakat ergenlik döneminde bu kişiliği aşan bir başka kimlik türetilir. Bu dönemde kişilerin

çevresinde önemli gördüğü kişilikler, potansiyel kişilik kaynağı olmaktan çıkarlar. Artık, onlar kişinin gerçek kendisini tanımaya yardımcı olan önemli unsurlar haline gelirler (Kroger, 1996).

Çocukluk döneminde bireyler ana ve babasını örnek alarak kişilik geliştirirlerken ergenlik döneminde kişilik gelişimi farklı bir hal alır. Koşulsuz olarak benimsediği kişilikleri yeniden değerlendirir. Beğendiği, hayran olduğu başka kişilikler bulur. Kendini bu kişiler ile özdeşleştirir. Davranışları da onların davranışları ile benzerlik gösterir. Bir süre sonra kendine başka bir özdeşim bulur. Adeta üzerine uyacak en iyi giysi bulmaya çalışır gibi kişilikleri kendi üzerinde dener. Sonunda birey kendi kişiliğini oluşturur. Oluşturulan kişilik, denenen tüm kişiliklerden öte, yeni bir kişiliktir. Kimlik duygusu gelişmiş bir genç kendi benliğinin sürekliliğini algılayan, kendine yabancı görünmeyen, nerden gelip, nereye yöneldiğinin bilincinde olan kişidir (Yörükoğlu, 1998).

Sosyal Gelişim

Ergenlikte yaşanan değişimlerle birlikte, ergenlerin sosyal yaşamında da bazı yenilikler ve oluşumlar söz konusudur. Ergenler yavaş yavaş aileden koparak, akran gruplarına yönelirler. Ancak; aileden de tam bağımsız değildirler. Ailelerinin yönlendirmesine ihtiyaç duyarlar (Öktem ve diğer., 2000).

2.12. Akran İlişkileri

Araştırmalarına göre, düşük benlik saygısı, riskli davranışlara olan eğilimleri arttırırken; riskli davranışlar da dolaylı olarak benlik saygısını arttırmaktadır. Yapılan araştırmalar benlik saygısının yaşam doyumu ve yalnızlık arasındaki ilişkiyi etkilen bir faktör olduğunu göstermektedir. Yalnızlık azaldıkça yaşam doyumu artmaktadır. Yalnızlığın azalışında ve yaşam doyumunun artışında ise benlik saygısı önemli bir rol oynamaktadır (Cheng ve Furnham, 2002; Kılınç ve Sevim, 2005; Çivitçi ve Çivitçi, 2009; Yiğit, 2010).

2.13. Ergen Ebeveyn Çatışmaları

Montemayor'a (1983) göre, yaşanan bütün çatışmalar ergenlik döneminin doğal bir parçası olarak görülmektedir. Fakat bazı çatışmaların şiddet düzeyi normalden daha yüksektir. Bu çatışmalar ciddi problem teşkil eden ergen davranışları ile bağıntılı olabilir. Bu tarzdaki çatışmalar göz ardı edilmemeli ve ailelere destek programlar geliştirilmelidir. Yapılan araştırmalara göre ergenler, ebeveynleri ile en çok şu konularda çatışmaya girmektedir (Yörükoğlu, 1998; Yavuzer ve diğer., 2010) :

- Ebeveynlerin gençler üzerinde baskı yapması
- Anne ve babaların ergenlerin yanında tartışması
- Ebeveynlerin gençlerle empati kuramaması
- Gençlerin ebeveynleri tarafından çok eleştirilmeleri
- Gençlerin eleştiri ve fikirlerinin, ebeveynleri tarafından hiç dinlenmemesi
- Ebeveynlerin gençlerin davranışlarını kısıtlaması ve gençlerin özgür davranamaması
- Ebeveynlerin, gençlerin sadece ders çalışmasını beklemesi
- Ebeveynlerin gençlerin kendilerine ait özel şeyleri olabileceğini kabul etmemeleri ve onların her şeylerini bilmek istemeleri
- Ebeveynlerin gençlere güven duymaması
- Ebeveynlerin çok nasihat etmesi
- Ebeveynlerin onlarla aşırı ilgilenmeleri ya da hiç ilgilenmemeleri
- Ebeveynlerin, gençlerin kendilerini kanıtlayabilecekleri şansı, onlara tanınamaları ve onlara sorumluluk vermemeleri.

BÖLÜM III

3- YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması ve uygulama sonrasında elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Çalışma Grubu

2014-2015 eğitim-öğretim yılında İzmir İlinde “Bu Benim Eserim” proje yarışması bölge sergisine katılmaya hak kazanan öğrenciler ve proje yarışmasına proje hazırlamayan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın amacına yönelik olarak öğrencilere ait cinsiyet bilgileri, öğrenim gördükleri okul türleri, annelerinin eğitim düzeyi, babalarının eğitim düzeyi ve sınıf seviyelerine ait veriler aşağıda yer alan tablolar ve şekiller ile açıklanmaktadır.

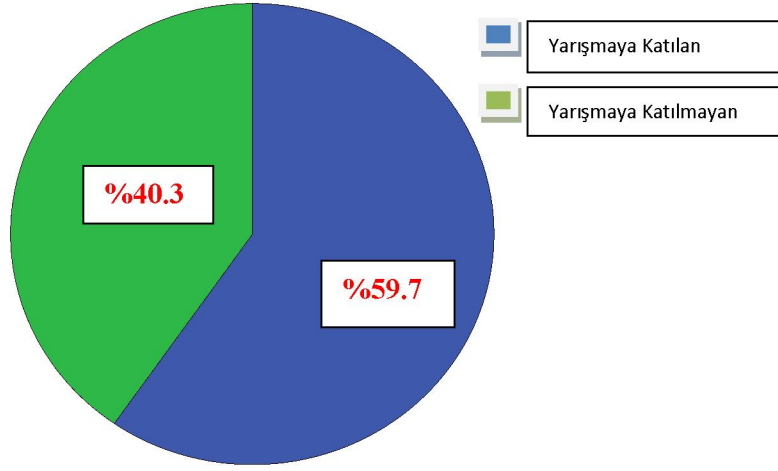
Tablo 3.1.

“Bu Benim Eserim” Bölge Sergisine Katılan ve Katılmayan Öğrenci Sayıları

	N	%
Yarışmaya Katılmayan	74	59,7
Yarışmaya Katılan	50	40,3
Toplam	124	100,0

Tablo 3.1.’de görüldüğü gibi toplam 124 kişiye ölçekler uygulanmış olup, yarışmaya katılan 50 kişi katılmayanlar ise 74 kişidir. Yarışmaya katılan öğrenciler sadece bölge sergisinde isimleri olan öğrenciler olmayıp, proje hazırlama sürecinde etkinliğe dahil olmuş ve arkadaşlarına yardım eden öğrencilere de ölçekler uygulanmış olup değerlendirmeye tabii tutulmuştur.

Şekil 3.1.
Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Yarışmaya Katılım Oranları



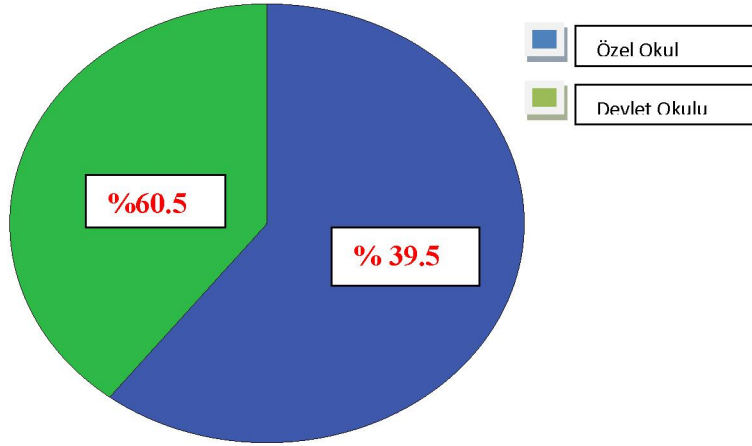
Şekil 3.1.'de görüldüğü gibi ölçeklerin uygulandığı toplam öğrenci sayısının %40,3' ünü yarışmaya katılan öğrenciler, % 59,7' sini ise yarışmaya katılmayan öğrenciler oluşturmaktadır. Yarışmaya katılan ve katılmayan öğrencilerin oranları birbirine yakındır. Bunun yanında proje yarışmasına katılan ve katılmayan öğrenciler okul türü olarak iki grupta incelenmiştir.

Tablo 3.2.
Öğrencilerin Okul Türleri

	N	%
Devlet Okulu	75	60,5
Özel Okul	49	39,5
Toplam	124	100,0

Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi devlet okullarında öğrenim gören çalışma grubu öğrencilerinin sayısı 75 iken, özel okullarda öğrenim gören çalışma grubu öğrencilerinin sayısı ise 49 olarak anlaşılmaktadır.

Şekil 3.2.
Çalışma Grubu Öğrencilerinin Okul Türü Oranları



Şekil 3.2.' de görüldüğü gibi çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, öğrenim gördükleri okul türüne göre oranlarının dağılımı, devlet okullarında %60,5 iken özel okul oranı %39,5 olarak anlaşılmaktadır.

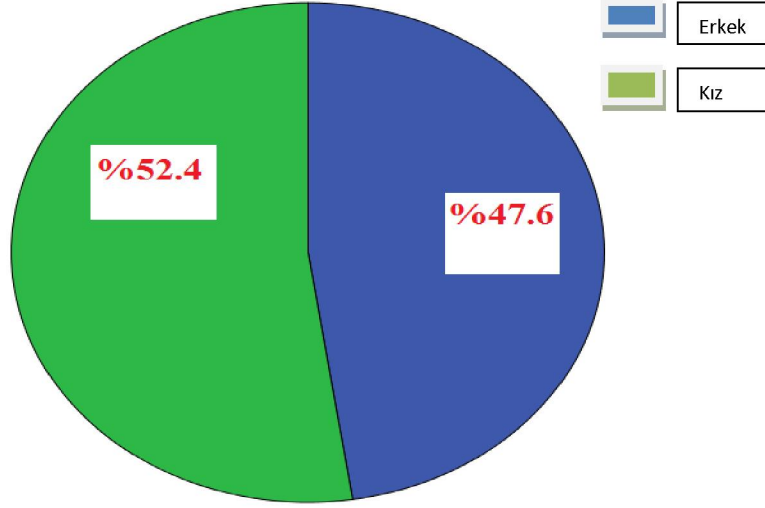
Tablo 3.3.' de çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre oranları ve sayıları verilmiştir.

Tablo 3.3.
Öğrencilerin Cinsiyetleri

	N	%
Erkek	59	47,6
Kız	65	52,4
Toplam	124	100,0

Tablo 3.3'de yer alan verilere göre yarışmaya katılan kız öğrencilerin sayısı 65, erkeklerin sayısı 59 kişidir. Yarışmaya katılan öğrenci sayılarında cinsiyet olarak birbirine yakın değerlerden oluşan bir tablo karşımıza çıkmaktadır.

Şekil 3.3.
Çalışma Grubu Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Oranları



Şekil 3.3.'de görüldüğü gibi çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımında erkeklerin %47,6 iken kızların %52,4 gibi bir orana sahip olduğu anlaşılmaktadır. Yarışmaya katılan öğrencilerdeki cinsiyet oranlarına dikkat edilerek, ölçekler yarışmaya katılmayan öğrencilere de uygulanmıştır. Birbirine yakın sayılar olmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 3.4.' de çalışma grubundaki öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre oranları ve sayıları verilmiştir.

Tablo 3.4.
Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyleri

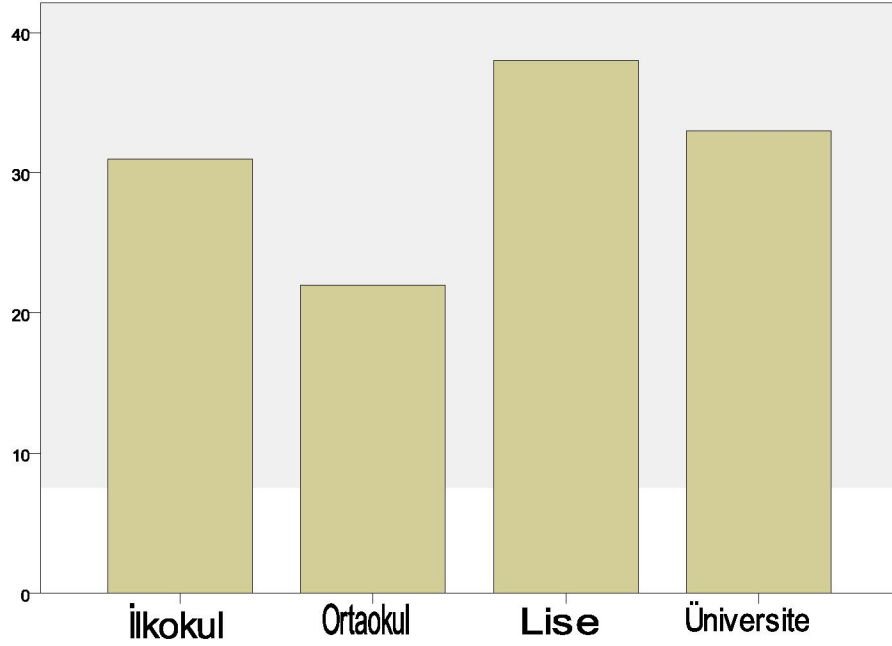
	N	%
İlkokul	31	25,0
Ortaokul	22	17,7
Lise	38	30,6
Üniversite	33	26,6
Toplam	124	100,0

Tablo 3.4.'de yarışmaya katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin annelerine ait eğitim düzeylerinde, lise mezunu olma sayısının diğer seviyelere göre

daha fazla olduğu ve ortaokul mezunu olma seviyesinin ise diğer seviyelere göre daha az olduğu görülmektedir.

Şekil 3.4.

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyleri



Şekil 3.4.'de yer alan 124 kişinin mezuniyet seviyelerinin %30,6'sını lise öğrenim düzeyi oluştururken, %26,6'sını ise üniversite öğrenim düzeyi oluşturmaktadır. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca, İlkokul mezunu anne sayısı üniversite mezunu anne sayısına çok yakın bir değer olan %25'te yer almıştır. En az oranın ise %17,7 ile ortaokul mezunu olan annelerin eğitim düzeylerine ait olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.5.' de çalışma grubundaki öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre oranları ve sayıları verilmiştir.

Tablo 3.5.

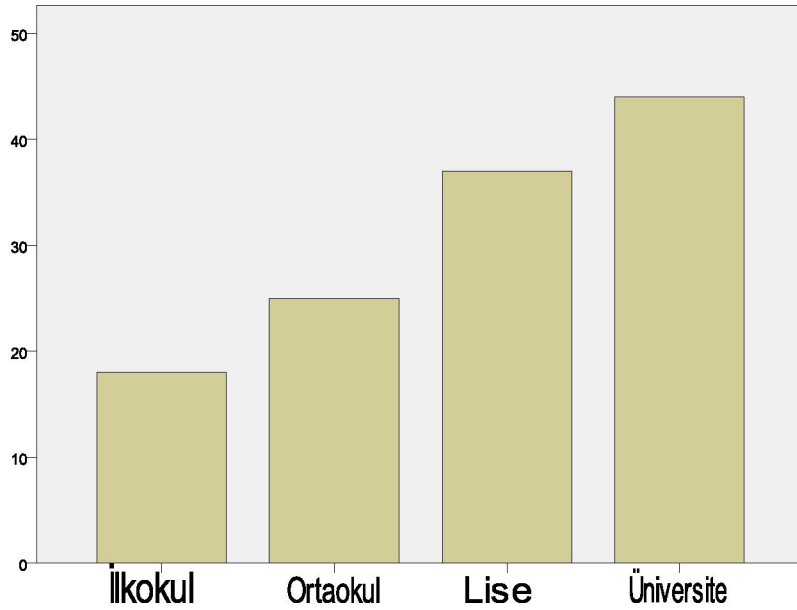
Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyleri

	N	%
İlkokul	18	14,5
Ortaokul	25	20,2
Lise	37	29,8
Üniversite	44	35,5
Toplam	124	100,0

Tablo 3.5.'e ait veriler incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinde, en fazla sayıda üniversite mezunu, daha sonra da sırasıyla lise, ortaokul ve ilkokul mezunu babalardan oluştuğu görülmektedir.

Şekil 3.5.

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyleri



Şekil 3.5.'de yer alan 124 kişinin mezuniyet seviyelerinin %35,5'ini üniversite öğrenim düzeyi oluştururken, %29,8'ini ise lise öğrenim düzeyi oluşturmaktadır. Üniversite ve lise öğrenim düzeylerinin toplam oranı 124 kişinin %65,3 ünü oluşturmaktadır. Bu oranın diğer öğrenim düzeylerine göre çok fazla olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 3.6.' da çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf düzeylerine göre oranları ve sayıları verilmiştir.

Tablo 3.6.

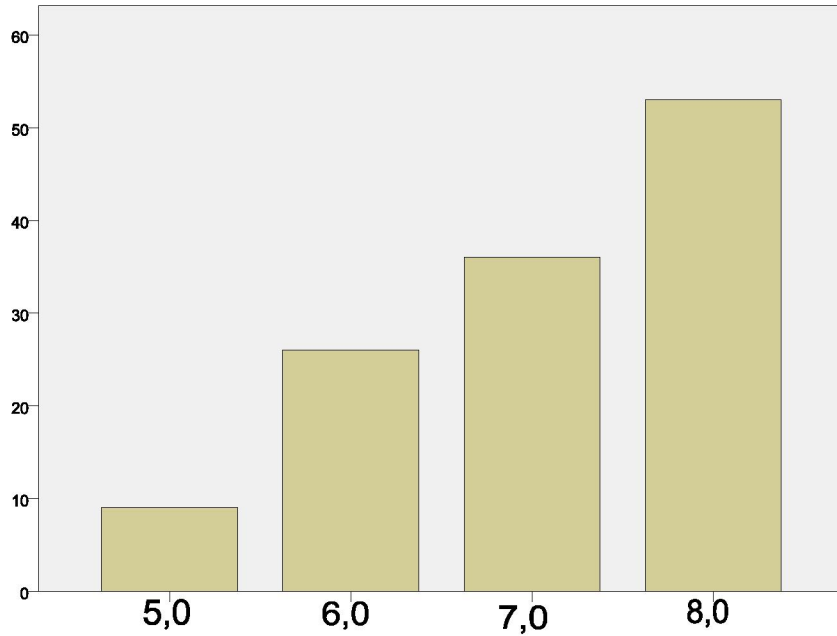
Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	N	%
5. sınıf	9	7,3
6. sınıf	26	21,0
7. sınıf	36	29,0
8. sınıf	53	42,7
Toplam	124	100,0

Tablo 3.6. incelendiğinde, yarışmaya katılan öğrenci sayılarında 8. sınıfların sayısı 53 kişi ile en fazla olduğu ve diğer sınıf düzeylerinde ise yarışmaya olan ilginin çok az olduğu görülmektedir.

Şekil 3.6.

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı



Şekil 3.6.'da yer alan veriler incelendiğinde, yarışmaya katılan öğrencilerin %42,7'sinin 8. sınıf eğitim düzeyindeki öğrencilerden olduğu ve en az katılım oranının ise %7,3 ile 5.sınıf eğitim düzeyindeki öğrencilere ait olduğu görülmektedir.

3.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi (KGAE)” ve “Takım Çalışması (TÇ)” ölçeği kullanılmıştır. Takım çalışması ölçeğinin uyarlanması ve araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Ek 1 ve Ek 2).

3.2.1. Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeği

Ölçek devlet okulu ve özel okullardan “Bu Benim Eserim” proje yarışmasına katılan ve katılmayan 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan “Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi (KGAE)” ölçeği sunulmaktadır (Ek 3).

Ölçek ilk olarak Fouad, Cotter, Fitzpatrick, Kantamneni, Carter ve Bernfeld (2010) tarafından geliştirilmiş ve uygulamaya sunulmuştur. Türkiye’de ise Akın ve diğer. (2012) tarafından “Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi (KGAE) Ölçeği” şeklinde uyarlanarak güncellenmiştir. İlk olarak bu paragrafta Fouad, Cotter, Fitzpatrick, Kantamneni, Carter ve Bernfeld (2010) tarafından elde edilen bulgular sunulmuştur. Ölçek bireylerin kariyer gelişiminde ailenin etkisini ölçmeye yönelik geliştirilen ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalı olan bir ölçme aracıdır. 22 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bilgisel destek (8 madde), ailenin beklentileri (6 madde), maddi destek (5 madde), değerler/inançlar (3 madde) olarak oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar yükseldikçe bireyin ilgili boyuta ait özelliklere yüksek düzeyde sahip olduğu söylenebilir. Ölçek toplam puan da vermektedir. Yükselen puanlar yüksek düzeyde kariyer gelişiminde aile etkisini göstermektedir. Ölçekteki 15. ve 17. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 132, en düşük puan 22’dir. Yapı geçerliği için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçme aracının toplam varyansın %51 ini açıklayan dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bilgisel destek alt boyutu %28 ini, ailenin beklentileri alt boyutu %16 sını, maddi destek alt boyutu %8,6 sını, değerler/inançlar alt boyutu %6,4 ünü açıklamaktadır. Ölçeğin faktörlerinde yer alan maddelerin faktör yüklerinin .51 ile .98 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Orijinal formda iç tutarlık Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları, bilgisayar destek alt

boyutu için .89, ailenin beklentileri alt boyutu için .82, maddi destek alt boyutu için .82, değerler/inançlar alt boyutu için .75 olarak hesaplanmıştır. Seçenekler altı alanda toplanarak, Hiç katılmıyorum(1), Çoğunlukla katılmıyorum(2), Kısmen katılmıyorum(3), Kısmen katılıyorum(4), Çoğunlukla katılıyorum(5) ve Tamamen katılıyorum(6) şeklinde yer almaktadır. Ölçeğin geliştirme aşamasında yaşları 12 ile 53 arasında değişen 101 erkek ve 100 kadın olmak üzere 201 kişiye uygulanmış.

Türkiye’de ise Akın ve diğer. (2012) tarafından “Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi (KGAE) Ölçeği” şeklinde uyarlanarak güncellenmiştir. Bu paragrafta ise Türkçe’ye uyarlanmış “Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi (KGAE) Ölçeği” ilgili bulgular verilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunda Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları bilgisel destek alt boyutu için .93, ailenin beklentileri alt boyutu için .72, maddi destek alt boyutu için .68, değerler/inançlar alt boyutu için .86, ölçeğin bütünü için .83 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu .28 ile .84 arasında sıralanmaktadır. Ölçek 22 maddeden oluşmuş likert tipi ölçektir. Yapı geçerliği dört boyutlu kariyer gelişiminde aile etkisi modeli için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri: $\chi^2=472.84$, $sd=198$, $RMSEA=.062$, $CFI=.96$, $IFI=.96$, $RFI=.92$, $SRMR=.081$ olarak bulunmuştur. Orijinal formdaki madde sayısı korunarak 4 alt boyutta değerlendirme yapılarak Türkçeye uyarlanmıştır.

Fouad, Cotter, Fitzpatrick, Kantamneni, Carter ve Bernfeld (2010) tarafından geliştirilen ve Akın ve diğer. (2012) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi (KGAE) Ölçeği” ile ilgili olarak bu çalışmada elde edilen Betimsel, Faktör, Güvenirlik bulguları sırasıyla verilmiştir.

Bu çalışmada “Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi (KGAE) Ölçeği” vasıtasıyla elde edilen verilere faktör analizi yapılmadan önce, ölçme aracındaki verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi ile incelenmesi yapılmıştır (Leech ve diğer., 2005; Henson ve Reboots, 2006). KMO yeterlilik ölçüsünün oranı, faktör analizi için uygun olabilmesi için 0,50’den büyük değerde olması gerekmektedir. Bu çalışmada, ölçme aracının KMO örnekleme

yeterlilik ölçüsü 0,850 olarak bulunmuştur (Dziuban ve Shirkey; 1974; Tabachnick ve Fidel, 1996; Büyüköztürk, 2002; Afacan ve Aydoğdu, 2006; Yıldız ve Ergin, 2008). Birim matrisle korelasyon matrisinin denk olmadığına ve ölçme aracının faktör analizine uygunluğuna Bartlett küresellik testinden elde edilen olasılık değerinin $p < 0,05$ 'ten küçük değerde olmasına bakılarak karar verilir (Dziuban ve Shirkey; 1974; Tabachnick ve Fidel, 1996; Büyüköztürk, 2002; Afacan ve Aydoğdu, 2006; Yıldız ve Ergin, 2008). Bu ölçme aracı için Bartlett küresellik testi [$X^2=1063,902$ ($p < 0.000$)] olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre ölçekteki maddelerden elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğu ve değişkenlerin gruplandırılarak azaltılabileceği ortaya çıkmıştır.

Araştırmada kullanılmak istenen ölçme aracının yapı geçerliğini test etmek için temel bileşenler analizine dayanan açıklayıcı faktör analizi tekniği kullanılmıştır (Özdamar, 2004). Ölçme aracında aynı amaçları ya da tutum ifadelerini ölçmeyen maddeleri ayıklamak için önce döndürülmemiş temel bileşenler analizi (PCA), ikinci aşamada ise temel bileşenlere göre Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002).

Ölçeğin dört alt faktörünün içinde yer alan maddelerin faktör yükleri, madde-toplam korelasyonları, betimleyici istatistik değerleri Tablo 3.7'de verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi 22 maddeden oluşan dört alt faktörlü bir ölçeğin değerleri verilmiştir (Ek-3).

Tablo 3.7.

“Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeği”nin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Madde No	1. Faktör Yüğü	2. Faktör Yüğü	3. Faktör Yüğü	4. Faktör Yüğü	Madde-Toplam Korelasyonları	$\bar{x}$	ss
k1	0,758				0,637	4,95	1,42
k2	0,748				0,636	4,26	1,58
k3	0,700				0,572	5,05	1,31
k4	0,724				0,603	5,09	1,29
k5	0,588				0,462	4,85	1,53
k6	0,691				0,577	4,75	1,47
k7	0,632				0,518	4,43	1,53
k8	0,603				0,491	4,50	1,47
k9		0,474			0,347	4,47	1,65
k10		0,513			0,381	4,28	1,79
k11		0,691			0,499	2,26	1,80
k12		0,819			0,657	2,64	1,81
k13		0,790			0,632	3,10	1,80
k14		0,812			0,660	2,65	1,78
k15			0,241		0,337	3,50	1,84
k16			0,705		0,290	4,50	1,56
k17			0,009		0,175	2,88	1,77
k18			0,760		0,251	5,14	1,31
k19			0,794		0,280	5,30	1,25
k20				0,847	0,642	4,18	1,62
k21				0,832	0,620	4,60	1,48
k22				0,835	0,624	4,57	1,60

Faktör yükleri birinci faktör için 0,588 ile 0,758; ikinci faktör için 0,474 ile 0,819; üçüncü faktör için -0,009 ile 0,794 ve dördüncü faktör için 0,832 ile 0,847 arasında değişmektedir. Faktör yükleri 0,30'un üstünde olan maddeler, ölçeğin faktör

yapısı için güçlü olan maddeler olarak kabul edilmekte olup (Büyüköztürk, 2002; Johnson ve McClure, 2002; Osborne ve Costello, 2005; Karaca, 2006), faktör örüntüsünün oluşturulmasında ise 0,30 ile 0,40 arasında değişen faktör yükleri değerlendirmeye alınırken alt kesme noktası olarak değerlendirilmektedir (Tavşancıl, 2002).

Faktör analizi sonucunda geriye kalan maddelerin madde – toplam ölçek korelasyonları en düşük 0,241, en yüksek 0,541 olarak hesaplanmıştır. Her bir faktörde yer alan maddelerin korelasyon değerleri sırasıyla birinci faktör için 0,462 ile 0,637; ikinci faktör için 0,347 ile 0,660; üçüncü faktör için 0,175 ile 0,337 ve dördüncü faktör için 0,620 ile 0,642 arasında değişmektedir.

Bu ölçeğin Cronbach Alpha güvenirliği 0,85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörlerinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla birinci faktör için 0,83; ikinci faktör için 0,78; üçüncü faktör için 0,48 ve dördüncü faktör için 0,79 olarak bulunmuştur. Bu ölçeğin betimleyici istatistiki değerleri Tablo 3.8 de verilmiştir.

Tablo 3.8.

“Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeği”nin Betimleyici İstatistiki Değerleri

Alt Faktörler	Madde sayısı	$\bar{x}$	ss	En küçük puan	En büyük puan
F1	8	4,73	0,99	8,00	48,00
F2	6	3,23	1,22	6,00	36,00
F3	5	4,27	0,89	5,00	30,00
F4	3	4,45	1,31	3,00	18,00
Tüm Ölçek	22	16,68	3,27	22	132

Ölçek, likert tipinde olup olumlu ifadeler için 6-5-4-3-2-1, olumsuz ifadeler için 1-2-3-4-5-6 şeklinde ters puanlanmıştır. Ölçek 2 olumsuz ve 20 olumlu tutum ifadesi içermekte, toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 22 en yüksek puan ise 132'dir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin yapı, kapsam ve iç tutarlılık bakımından geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Geliştirilen “Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeği”ndeki alt faktörler ve bu alt faktörlerde yer alan tutum maddeleri:

Maddeler 1. Alt Faktör (F1)- Bilgi Destek Boyutu

- k1 Ailem bir mesleği nasıl edineceğim hakkında benimle bilgi paylaştı.
- k2 Ailem önceden beri kariyer konularını benimle görüştü.
- k3 Ailem meslek seçiminde nasıl başarılı olabileceğimi bana anlattı.
- k4 Ailem bir meslek seçiminde neyin önemli olduğunu bana anlattı.
- k5 Ailemin çalıştığını görmek kariyerimde bana güven verdi.
- k6 Ailem hangi mesleklerin benim için en iyi olacağı hakkında bana rehberlik etti.
- k7 Ailem eğitim/staj konularında bana bilgi verdi.
- k8 Ailem kariyerle ilişkili sorular sormam da beni destekledi.

Maddeler İkinci Alt Faktör (F2)- Aile Beklenti Boyutu

- k9 Ailem benden belli bir statüsü olan bir meslek seçmemi bekler.
- k10 Ailem onları utandırmayacak kariyer kararları vermemi bekler.
- k11 Ailem sadece onların onaylayacağı bir mesleği seçersem beni maddi olarak destekler.
- k12 Ailem onların isteklerine uygun bir meslek seçmemi bekler.
- k13 Ailem kendi kültürümüzden olan insanların kültürümüze uygun meslekler seçmelerini bekler.
- k14 Ailemin bana dair kariyer beklentileri cinsiyetime dayanmaktadır.

Maddeler Üçüncü Alt Faktör (F3)- Maddi Destek Boyutu

- k15* Ailem benden kariyer eğitimime ve gelişimime maddi katkı sağlamamı bekler.
- k16 Ailem beni maddi olarak desteklediği için kariyer gelişimime odaklanabilirim.
- k17* Ailemin mesleki kararlarımı maddi olarak desteklemesi zordur.
- k18 Eğer üniversite/yüksekokul sonrası ilave eğitim almak istersem, ailem maddi olarak destek olur.
- k19 Eğer mesleki hayatımda güç bir durumla karşılaşırsam, ailem beni maddi olarak destekler.

Maddeler Dördüncü Alt Faktör (F4)- Değer/İnançlar Boyutu

- k20 Ailem mesleki kararlarımı verirken dini/manevi değerlerimi göz önünde bulundurmamı bekler.
- k21 Ailem mesleki kararlarımda değer ve inançlarımın önemli olduğunu ifade etti.
- k22 Ailem mesleğim aile değerlerine/inançlarımıza uygun olmasını bekler.

*Olumsuz tutum ifadeleri

3.2.2. Takım Çalışması Ölçeği

“Takım Çalışması Ölçeği” öğrencilerin “Bu Benim Eserim” proje yarışmasına katılan ve katılmayan öğrencilerin tutumlarını belirlemek amacıyla uyarlanmıştır. Ölçek ilk olarak Pfaff ve Huddleston (2003) tarafından geliştirilmiş ve bu araştırmada Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Pfaff ve Huddleston (2003) geliştirdikleri “Takım Çalışması Ölçeği”nin orijinal formdaki iç tutarlık Cronbach alfa katsayısı liderlik alt boyutu için 0,75, iş yükü alt boyutu için 0,62, dayanışma/işbirliği alt boyutu için 0,70, sınıf zamanı alt boyutu için 0,84, akran değerlendirmesi alt boyutu için 0,87, asalak/beleşçi alt boyutu için 0,74 olarak hesaplanmıştır. Takım çalışması düzeyleri ile ilgili (1) den (10) a kadar derecelendirilmiştir (1=çok kötü, 10= çok iyi, mükemmel). Ölçek 28 maddeden oluşmakta ve 27. ve 28. maddeler açık uçlu sorular olarak yer almaktadır. Ölçek altı alt boyuttan oluşmaktadır. 1, 2, 3 ve 4. sorular liderlik alt boyutunu; 5, 6 ve 7. sorular iş yükü boyutunu; 8, 9, 10 ve 11. sorular dayanışma/işbirliği alt boyutunu; 12, 13, 14 ve 15. sorular sınıf zamanı alt boyutunu; 16, 17 ve 18. sorular akran alt boyutunu; 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 ve 26. sorular asalak/beleşçi alt boyutunu oluşturmaktadır.

Takım Çalışması ölçeği ile ilgili dil geçerliği, kapsam ve görünüş geçerliği yapılmış ve uzman görüşleri alınarak uyum yüzdelere bakılmıştır. Takım Çalışması ölçeğinin İngilizce olarak hazırlanmış olan formu dil uzmanları ve araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra bu çeviri üç dil uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Belirtilen görüşler karşılaştırılarak, her bir madde için ortak bir sonuca ulaşılmıştır. Bu aşamadan sonra oluşturulan ölçek üç fen bilimleri

eğitimi alan uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Belirtilen tüm işlemler sonunda ortaya çıkan görüşler doğrultusunda düzenlenen ölçek, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğinin belirlenmesi amacıyla 20 öğrencilik bir gruba uygulanmıştır. Öğrenciler 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan seçilmiştir. Alınan uzman görüşleri ve ön uygulama sonuçları doğrultusunda ölçeğe son şekli verilmiştir. Verilerin analizi için istatistik programı kullanılmıştır. Ölçek 170 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Türkçe formda iç tutarlık Cronbach alfa liderlik alt boyutu için 0,65, iş yükü alt boyutu için 0,74, dayanışma/işbirliği alt boyutu için 0,77, sınıf zamanı alt boyutu için 0,75, akran değerlendirmesi alt boyutu için 0,79, asalak/beleşçi alt boyutu için 0,73 olarak hesaplanmıştır Türkçe formda Cronbach alfa ölçeğin bütünü için 0,73 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 28 maddeden oluşan likert tipi ölçektir. Araştırmada uygulanan “Takım Çalışması(TÇ)” Ölçeği sunulmaktadır (Ek 4).

Pfaff ve Huddleston (2003) tarafından geliştirilen ve bu araştırmada Türkçe uyarlaması yapılan “Takım Çalışması Ölçeği” ile ilgili olarak bu araştırmada elde edilen Betimsel, Faktör, Güvenirlik bulguları sırasıyla verilmiştir.

Faktör analizi yapılmadan önce, ölçme aracındaki verilerin faktör analizine uygunluğu Bartlett küresellik testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ile incelenmiştir (Leech ve diğer., 2005; Henson ve Reberts, 2006). Araştırmada kullanılacak ölçme aracının yapı geçerliğini ölçmek için temel bileşenler analizine dayanan açıklayıcı faktör analizi tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002).

KMO örnekleme yeterlilik ölçüsü ölçme aracındaki değişkenler arasında kısmi korelasyonların küçük olup olmadığını test etmede kullanılır. KMO yeterlilik ölçüsünün oranı, faktör analizi için uygun olabilmesi için 0,50’den büyük değerde olmalıdır. Bu araştırmada, ölçme aracının KMO örnekleme yeterlilik ölçüsü 0,791 olarak bulunmuştur (Dziuban ve Shirkey; 1974; Tabachnick ve Fidel, 1996; Büyüköztürk, 2002; Afacan ve Aydoğdu, 2006; Yıldız ve Ergin, 2008). Bu değer değişkenler arasında kısmi korelasyonların küçük olduğunu ve açıklayıcı faktör analizi için verilerin uygun olduğunu ifade etmektedir.

Bartlett küresellik testi, ölçme aracındaki değişkenlerden elde edilen korelasyon matrisinin birim matris olup olmadığını gösterir. Birim matrisle korelasyon matrisinin denk olmadığına ve ölçme aracının faktör analizine uygunluğuna Bartlett küresellik testinden elde edilen olasılık değerinin $p < 0,05$ 'ten küçük değerde olmasına bakılarak karar verilir (Dziuban ve Shirkey; 1974; Tabachnick ve Fidel, 1996; Büyüköztürk, 2002; Afacan ve Aydoğdu, 2006; Yıldız ve Ergin, 2008). Bu ölçme aracı için Bartlett küresellik testi [$X^2=1360,495$ ($p < 0.000$)] olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre ölçekteki maddelerden elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğu ve değişkenlerin gruplandırılarak azaltılabileceği ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada “Takım Çalışması Ölçeği”nden elde edilen verilere faktör analizinin uygunluğu test edildikten sonra 28 maddelik bu ölçeğe faktör analizi yapılmıştır. Analizde ilk olarak Varimax dik döndürme tekniği uygulanmış ve faktör yükleri 0,40 altında olan maddeler ihmal edilmiştir. İlk analiz sonucunda ölçek 6 alt faktörde toplanmıştır. Kaiser kriterine göre eigenvalue değeri 1'den büyük olan faktörler değerlendirmeye alınmıştır (Büyüköztürk, 2002; Hayton ve diğer., 2004; Osborne ve Costello, 2005; Henson ve Reboots, 2006; Steger, 2006; Yıldız ve Ergin, 2007). Bu ölçütler doğrultusunda takım çalışması ölçeği, açıkladığı varyans oranı ve altı faktörlü yapısından dolayı geçerli bir ölçek olarak kabul edilebilir. Ölçeğin altı alt faktörünün içinde yer alan maddelerin faktör yükleri, madde-toplam korelasyonları, betimleyici istatistik değerleri Tablo 3.9'da verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi 28 maddeden oluşan altı alt faktörlü nihaî bir ölçek uyarlanmıştır (Ek-3).

Tablo 3.9.
“Takım Çalışması Ölçeği”nin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Madde No	1. Faktör Yüğü	2. Faktör Yüğü	3. Faktör Yüğü	4. Faktör Yüğü	5. Faktör Yüğü	6. Faktör Yüğü	Madde-Toplam Korelasyonları	$\bar{x}$	ss
t1	0,793						0,451	6,66	2,76
t2	0,801						0,468	7,30	2,67
t3	0,545						0,303	5,48	3,11
t4	0,539						0,298	4,69	3,12
t5		0,868					0,399	5,90	3,29
t6		0,865					0,351	7,06	3,24
t7		0,042					0,014	4,05	3,02
t8			0,648				0,393	7,44	2,90
t9			0,679				0,422	6,39	3,29
t10			0,745				0,486	5,91	3,12
t11			0,764				0,511	6,96	2,96
t12				0,883			0,473	5,81	3,00
t13				-0,065			-0,016	4,94	3,10
t14				0,699			0,555	6,23	2,86
t15				0,900			0,537	6,01	2,99
t16					0,856		0,555	6,53	2,75
t17					0,588		0,290	5,33	2,72
t18					0,805		0,461	6,29	2,79
t19						0,586	0,375	6,77	3,06
t20						0,784	0,599	6,70	2,75
t21						0,792	0,409	6,74	3,04
t22						0,108	0,297	5,58	3,17
t23						0,761	0,320	6,56	3,01
t24						-0,009	0,264	5,09	3,27
t25						-0,002	0,199	4,49	3,20
t26						,743	0,464	6,67	3,04

Faktör yükleri birinci faktör için 0,539 ile 0,801; ikinci faktör için 0,042 ile 0,868; üçüncü faktör için 0,648 ile 0,764; dördüncü faktör için -0,065 ile 0,900; beşinci faktör için 0,588 ile 0,856 ve altıncı faktör için -0,009 ile 0,792 arasında

değişmektedir. Faktör yükleri 0,30'un üstünde olan maddeler, ölçeğin faktör yapısı için güçlü olan maddeler olarak kabul edilmekte (Büyüköztürk, 2002; Johnson ve McClure, 2002; Osborne ve Costello, 2005; Karaca, 2006), faktör örüntüsünün oluşturulmasında ise 0,30 ile 0,40 arasında değişen faktör yükleri alt kesme noktası olarak alınabilmektedir (Tavşancıl, 2002).

Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirliği 0,86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörlerinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla birinci faktör için 0,59; ikinci faktör için 0,40; üçüncü faktör için 0,67; dördüncü faktör için 0,57; beşinci faktör için 0,62 ve altıncı faktör için 0,66 olarak bulunmuştur. Bu ölçeğin betimleyici istatistiki değerleri Tablo 3.10 da verilmiştir.

Tablo 3.10.
“Takım Çalışması Ölçeği”nin Betimleyici İstatistiki Değerleri

Alt Faktörler	Madde sayısı	$\bar{x}$	ss	En küçük puan	En büyük puan
F1	4	6,03	2,91	4	40
F2	3	5,66	3,18	3	30
F3	4	6,67	3,06	4	40
F4	4	5,66	2,98	4	40
F5	3	6,05	2,75	3	30
F6	8	6,07	3,06	8	80
Tüm Ölçek	26	6,06	3,00	26	260

Ölçek, likert tipinde olup olumlu ifadeler için 10-9-8-7-6-5-4-3-2-1, olumsuz ifadeler için 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 şeklinde ters puanlanmıştır. Ölçek 2 olumsuz ve 24 olumlu tutum ifadesi içermekte, toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 26 en yüksek puan ise 260'tır. Elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin yapı, kapsam ve iç tutarlılık bakımından geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Geliştirilen “Takım Çalışması Ölçeği”ndeki alt faktörler ve bu alt faktörlerde yer alan tutum maddeleri:

Maddeler 1. Alt Faktör (F1)- Liderlik Boyutu

- t1 Bu grup ile daha pek çok projede çalışmak güzel olur.
- t2* Bir grup ilişkisi kurabilmek için birlikte yeteri kadar çalışamadık.
- t3 Diğer insanlarla birlikte çalışmaktan hoşlanırım.
- t4 İşbirliğini rekabete tercih ederim.

Maddeler İkinci Alt Faktör (F2)- İş yükü Boyutu

- t5 Kendimi bir lider gibi hissettim.
- t6 Kendimi gruptan sorumlu kişi gibi hissettim.
- t7 Kendimi grupta bir takipçi gibi hissettim.

Maddeler Üçüncü Alt Faktör (F3)- İşbirlik Boyutu

- t8 Kendimi sürekli ne yapacağı söylenen biri gibi hissettim.
- t9 Bu grup ile dönem boyunca pek çok projede birlikte çalıştık.
- t10 Kendimi rekabetçi biri gibi hissettim.
- t11 Rekabet edebileceğim birilerinin olması kendi işimin kalitesi açısından faydalıdır.

Maddeler Dördüncü Alt Faktör (F4)- Süre Boyutu

- t12 Projemizde çalışmak için okulda çok fazla zamanımız oldu.
- t13* Grubumuzla çalışmak için okulda yeteri kadar zamanımız olmadı.
- t14 Proje çalışmalarının pek çoğu okulda bulunduğumuz süre içerisinde yapıldı.
- t15 Bu projede çalışmak için tahsis edilmiş(ayrılmış) okulda yeteri kadar zamanımız vardı.

Maddeler Beşinci Alt Faktör (F5)- Akran Boyutu

- t16 Akran değerlendirmesi, takım çalışması deneyiminin bir parçası olmalıdır.
- t17 Tümüyle akran değerlendirmesi yapmak, yardımcı olmaktan çok zarar getirir.
- t18 Akran değerlendirmeleri, öğretmenin takımda gerçekte neler olup bittiğini görmesini sağlar.

Maddeler Altıncı Alt Faktör (F6)- Beleş Boyutu

- t19 Beleşçiler, kendi payına düşen görevleri yapmayarak takım çalışmasını berbat eden kişilerdir.

- t20 Görevlerini yerine getirmeyen insanlar, çok büyük bir takım çalışması deneyimi kazanmak için, başa çıkılması gereken bir dezavantajdır.
- t21 Herkes eşit miktarda iş yaptı.
- t22 Bazı insanlar diğerlerinden fazla iş yaptı.
- t23 Herkes kendi payına düşeni yaptı.
- t24 İşin büyük bir kısmını birkaç kişi yaptı.
- t25 Takım çalışmasından nefret ediyorum, çünkü her zaman kendi paylarını yapmayan insanlar vardır.
- t26 Her ne kadar katkıda bulunmayan insanlarla (üyelerle) uğraşmak zorunda kalsam da grup içinde çalışmayı seviyorum.
- t27 Bu takımda kaç insan vardı?
- t28 Bu projede ne kadar aşama kat ettiniz(ne derece aldınız)?

*Olumsuz tutum ifadeleri

3.3. Uygulama Çalışmaları

Araştırma problemine ve alt problemlerine yönelik aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir:

- 1- Araştırmada ilk olarak öğrencilerin takım çalışması ve aile etkisi durumlarının belirlenmesi amacıyla kullanılacak olan veri toplama araçları araştırılmıştır. Bu bağlamda; takım çalışması düzeylerini ölçmek için ‘Takım Çalışması (TÇ)’ Ölçeği ve aile durumlarının etkilerini ölçmek için ise ‘‘Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi (KGAE)’’ ölçeği araştırmanın amacına en uygun ölçme performansını sağlayacağı gerekçesiyle tercih edilmiştir.
- 2- ‘Bu Benim Eserim’ proje yarışmasının uygulama aşamaları hakkında araştırma yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen proje yarışması 2014-2015 eğitim- öğretim yılında, 10. kez düzenlenmiştir. Matematik ve Fen Bilimleri derslerine yönelik düzenlenen yarışma, her sene Nisan-Mayıs aylarında İzmir’de Ege Bölgesi bölge sergisinde sunulmaktadır. Bölge sergisine katılmaya hak kazanan öğrencilerin takım çalışması yaparak yarışmaya hazırlandıkları tespit edildiği için takım arkadaşlarına da ölçekler uygulanarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Yarışmaya 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde katılım olmaktadır. Özel okulların

yoğun ilgisi olmasının yanında devlet okullarının da yarışmaya rağbeti fazlaca olmaktadır.

- 3- Araştırma grubu öğrencilerin cinsiyet faktörleri, anne-babalarının eğitim düzeyleri, sınıf düzeyleri ve okudukları okul türleri (devlet okulu veya özel okul) etmenlerinin, araştırma sonuçlarında etkisinin daha fazla olacağı düşünülerek incelenmiştir.
- 4- Araştırmadaki ölçekleri uygulamak için, “Bu Benim Eserim” proje yarışması Ege bölge sergisinin yapıldığı Tepekule Kongre Merkezine giderek öğrencilere ölçekler uygulanmıştır. Öğrencilerle birebir görüşme imkanı olmuştur. Proje sergisine grup halinde gelen arkadaşlarına yardıma gelen diğer öğrencilere de ölçekler uygulanmıştır. Projeye katılmayan öğrencilere ölçekleri uygulamak için İzmir’in değişik ilçeleri tercih edilmiştir. Karabağlar, Konak, Bayraklı, Kemalpaşa... gibi farklı kozmopolit yapıya sahip ilçelerde ölçekler uygulanmıştır. Aynı şekilde farklı özel okullar tercih edilerek ölçekler uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS programı ile analizi yapılarak yorumlaması yapılmıştır.
- 5- Son olarak araştırma grubu öğrencilerine takım çalışması düzeylerini ölçmek için ‘Takım Çalışması (TÇ)’ Ölçeği ve aile durumlarının etkilerini ölçmek için ise “Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi (KGAE)” ölçeği uygulanmıştır.

3.4.Verilerin toplanması

Araştırma grubu öğrencilerine takım çalışması düzeylerini ölçmek için uygulanan ‘Takım Çalışması (TÇ)’ Ölçeği ve aile durumlarının etkilerini ölçmek için uygulanan “Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi (KGAE)” ölçeğine yönelik veriler istatistik programında ANOVA uygulanarak elde edilen verilerin değerlendirmesi yapılmıştır. Verilerin daha anlaşılır olması için sütun ve dairesel grafikler kullanılmıştır.

“Bu Benim Eserim” proje yarışmasına katılan ve katılmayanların kariyer gelişiminde aile etkisi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri kullanılmıştır. Öğrencilerin kariyer gelişiminde aile etkisi düzeyleri ile ilgili “Hiçbir katılmıyorum” (1), “Çoğunlukla katılmıyorum” (2),

“Kısmen katılmıyorum” (3), “Kısmen katılıyorum” (4), “Çoğunlukla katılıyorum” (5) ve “Tamamen katılıyorum” (6) şeklindeki değerlendirmeler ortalama istatistiği ile çözümlenmiştir. Elde edilen ortalamalar, öğrencilerin kariyer gelişiminde aile etkisi düzeyinin göstergesi olarak alınmıştır. 6’lı Likert tipi ölçekten alınabilecek puanlar 1 ile 6 arasındadır.

Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliği gösterip göstermediği çarpıklık katsayısı, aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistikler; normal dağılım eğrisi ile birlikte çizilen histogram grafiği, gövde-yaprak diyagramı gibi grafikler ve normallik testleri kullanılarak belirlenebilir (Büyüköztürk, 2006). Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan analizler Tablo 3.11.’da verilmiştir.

Tablo 3.11.

“Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeğine Ait Verilerin Normal Dağılım Durumlarının İncelenmesi

Alt Faktörler	N	$\bar{x}$	ss	Min.	Max.	Kolmogorov-Smirnov Z	p
Bilgi destek	124	4.73	.98	1	6	1.505	.022
Maddi destek	124	3.23	1.22	1	6	1.161	.135
Aile destek	124	4.26	.89	1	6	1.136	.151
Değer inanç	124	4.44	1.31	1	6	1.322	.061
Kariyer gelişim toplam	124	16.68	3.27	4	24	.550	.922

Ortanca ve aritmetik ortalama puanlarının birbirine yakın olup olması Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyinde olmaması ve normal dağılım eğrisi ile birlikte histogram grafiğinin incelenmesi sonucunda kariyer

gelişiminde aile etkisi ölçeği normal dağılım göstermektedir. Verilerin analizinde iki grubun karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında tek yönlü analiz (ANOVA) testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin bulunması için korelasyon analizi yapılmıştır.

“Bu Benim Eserim” proje yarışmasına katılan ve katılmayanların takım çalışmalarının düzeylerinin belirlenmesi amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri kullanılmıştır. Öğrencilerin takım çalışması düzeyleri ile ilgili (1) den (10) a kadar derecelendirilmiş (1=çok kötü, 10= çok iyi, mükemmel) şeklindeki değerlendirmeler, ortalama istatistiği ile çözümlenmiştir. Elde edilen ortalamalar, öğrencilerin takım çalışması düzeyinin göstergesi olarak alınmıştır. 10’lu Likert tipi ölçekten alınabilecek puanlar 1 ile 10 arasındadır.

Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliği gösterip göstermediği çarpıklık katsayısı, aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistikler; normal dağılım eğrisi ile birlikte çizilen histogram grafiği, gövde-yaprak diyagramı gibi grafikler ve normallik testleri kullanılarak belirlenebilir (Büyüköztürk, 2006). Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan analizler Tablo 3.12.’de verilmiştir.

Tablo 3.12.

“Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Takım Çalışması Ölçeğine Ait Verilerin Normal Dağılım Durumlarının İncelenmesi

Alt Faktörler	N	$\bar{x}$	ss	Min.	Max.	Kolmogorov-Smirnov Z	p
Liderlik	124	6,03	1,96	1	10	.88	.42
İş yükü	124	5,66	2,15	1	10	1,30	.06
İş birlik	124	6,67	2,17	1	10	.94	.33
Süre	124	5,74	1,98	1	10	.87	.42
Akran	124	6,05	2,07	1	10	.92	.36
Beleş	124	6,07	1,68	1	10	1,54	.01
Takım Toplam	124	6,04	1,49	6	60	1,01	.25

Ortanca ve aritmetik ortalama puanlarının birbirine yakın olup olması Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyinde olmaması ve normal dağılım eğrisi ile birlikte histogram grafiğinin incelenmesi sonucunda kariyer gelişiminde aile etkisi ölçeği normal dağılım göstermektedir. Verilerin analizinde iki grubun karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında tek yönlü analiz (ANOVA) testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin bulunması için korelasyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

4- BULGULAR VE YORUM

4.1. Alt Problem 1:

“Bu Benim Eserim Proje Yarışması” nda Fen Bilimleri Alanında Proje hazırlayan öğrencilerle hazırlamayan öğrenciler arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Alt Problem 1’e yönelik olarak proje yarışmasına katılan ve katılmayan öğrencilere uygulanan ‘Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi’ ölçeğinin istatistiksel sonuçları, Tablo 4.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1.

“Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeğine Ait Verilerin Alt Boyutları İle İncelenmesi

Faktör	Yarışmaya Katılım	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Bilgi	Yarışmaya Katılmayan	74	4.66	.65	1.02	.30
	Yarışmaya Katılan	50	4.84	.71		
Destek	Yarışmaya Katılmayan	74	3.44	.73	2.43	.01
	Yarışmaya Katılan	50	2.91	.62		
Aile	Yarışmaya Katılmayan	74	4.35	.74	1.42	.15
	Yarışmaya Katılan	50	4.12	.53		
Değer	Yarışmaya Katılmayan	74	4.62	.54	1.79	.07
	Yarışmaya Katılan	50	4.19	.62		
İnanç	Yarışmaya Katılmayan	74	17.08	.45	1.70	.09
	Yarışmaya Katılan	50	16.07	.38		

Tablo 4.1 incelendiğinde ölçek uygulanan yarışmaya katılan öğrencilerin, bilgi destek alt boyutunda aritmetik ortalama değerinin 4.84 olduğu, standart sapma değerlerinin .71 olarak ölçüldüğü ve yarışmaya katılmayan öğrencilere ait aritmetik ortalama değerinin bilgi destek alt boyutunda 4.66 olduğu ve standart sapma değerinin ise .65 olduğu tespit edilmiştir.

Yarışmaya katılan ve katılmayan öğrencilerin kariyer gelişimlerinde bilgi destek alt boyutundaki etkileri arasındaki p değeri 0,30 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, bilgi destek alt boyutunda istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.1 incelendiğinde ölçek uygulanan yarışmaya katılan öğrencilerin, maddi destek alt boyutunda aritmetik ortalama değerinin 2,91 olduğu, standart sapma değerlerinin .62 olarak ölçüldüğü ve yarışmaya katılmayan öğrencilere ait aritmetik ortalama değerinin maddi destek alt boyutunda 3,44 olduğu ve standart sapma değerinin ise .73 olduğu tespit edilmiştir.

Yarışmaya katılan ve katılmayan öğrencilerin kariyer gelişimlerinde maddi destek alt boyutundaki etkileri arasındaki p değeri 0,01 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olduğu için, maddi destek alt boyutunda istatistiki olarak anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir.

Tablo 4.1 incelendiğinde ölçek uygulanan yarışmaya katılan öğrencilerin, aile destek alt boyutunda aritmetik ortalama değerinin 4.12 olduğu, standart sapma değerlerinin .53 olarak ölçüldüğü ve yarışmaya katılmayan öğrencilere ait aritmetik ortalama değerinin aile destek alt boyutunda 4.35 olduğu ve standart sapma değerinin ise .74 olduğu tespit edilmiştir.

Yarışmaya katılan ve katılmayan öğrencilerin kariyer gelişimlerinde aile destek alt boyutundaki etkileri arasındaki p değeri 0,15 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, aile destek alt boyutunda istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.1 incelendiğinde ölçek uygulanan yarışmaya katılan öğrencilerin, değer inanç alt boyutunda aritmetik ortalama değerinin 4.19 olduğu, standart sapma değerlerinin .62 olarak ölçüldüğü ve yarışmaya katılmayan öğrencilere ait aritmetik ortalama değerinin değer inanç alt boyutunda 4.62 olduğu ve standart sapma değerinin ise .54 olduğu tespit edilmiştir.

Yarışmaya katılan ve katılmayan öğrencilerin kariyer gelişimlerinde değeri inanç alt boyutundaki etkileri arasındaki p değeri 0,07 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, değeri inanç alt boyutunda istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Yarışmaya katılan ve katılmayan öğrencilerin kariyer gelişimlerindeki etkileri arasındaki p değeri 0,099 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Proje yarışmasına katılmak öğrencilerin kariyerlerini belirlemede herhangi bir etkiye sebep olmadığı tespit edilmiştir. Proje yarışmasına katılan öğrencilerin kariyer planlarının akranlarından daha farklı olmadığı görülmüştür.

Alt Problem 1'e yönelik olarak proje yarışmasına katılan ve katılmayan öğrencilere uygulanan 'Takım Çalışması' ölçeğinin istatistiksel sonuçları, Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.

“Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Takım Çalışması Ölçeğine Ait Verilerin Alt Boyutları İle İncelenmesi

Alt Faktörler	Yarışmaya Katılım	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Liderlik	Yarışmaya katılmayan	74	5,86	2,10	1,14	.253
	Yarışmaya katılan	50	6,28	1,71		
İş yükü	Yarışmaya katılmayan	74	5,56	2,45	.63	.524
	Yarışmaya katılan	50	5,82	1,62		
İş birlik	Yarışmaya katılmayan	74	6,48	2,42	1,18	.238
	Yarışmaya katılan	50	6,95	1,73		
Süre	Yarışmaya katılmayan	74	5,19	2,15	3,96	.000
	Yarışmaya katılan	50	6,56	1,34		
Akran	Yarışmaya katılmayan	74	5,87	2,36	1,15	.249
	Yarışmaya katılan	50	6,31	1,53		
Beleş	Yarışmaya katılmayan	74	6,03	1,98	.31	.755
	Yarışmaya katılan	50	6,13	1,11		
Tüm Ölçek	Yarışmaya katılmayan	74	5,83	1,77	1,86	.064
	Yarışmaya katılan	50	6,34	.84		

Tablo 4.2 incelendiğinde ölçek uygulanan yarışmaya katılmayan, liderlik alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 5,86 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,10 olarak ölçüldüğü; yarışmaya katılanların aritmetik ortalama değerinin 6,28 olduğu ve standart sapma değerinin ise 1,71 olduğu tespit edilmiştir. Yarışmaya katılmayan ve yarışmaya katılanların liderlik alt boyutunda takım çalışmaları arasındaki p değeri .25 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.2 incelendiğinde ölçek uygulanan yarışmaya katılmayan, iş yükü alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 5,56 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,45 olarak ölçüldüğü; yarışmaya katılanların aritmetik ortalama değerinin 5,82 olduğu ve standart sapma değerinin ise 1,62 olduğu tespit edilmiştir. Yarışmaya katılmayan ve yarışmaya katılanların iş yükü alt boyutunda takım çalışmaları etkileri arasındaki p değeri .52 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.2 incelendiğinde ölçek uygulanan yarışmaya katılmayan, iş birlik alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 6,48 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,42 olarak ölçüldüğü; yarışmaya katılanların aritmetik ortalama değerinin 6,95 olduğu ve standart sapma değerinin ise 1,73 olduğu tespit edilmiştir. Yarışmaya katılmayan ve yarışmaya katılanların iş birlik alt boyutunda takım çalışmaları etkileri arasındaki p değeri .23 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.2 incelendiğinde ölçek uygulanan yarışmaya katılmayan, süre alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 5,19 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,15 olarak ölçüldüğü; kız öğrencilerin aritmetik ortalama değerinin 6,56 olduğu ve standart sapma değerinin ise 1,34 olduğu tespit edilmiştir. Yarışmaya katılmayan ve yarışmaya katılanların süre alt boyutunda takım çalışmaları etkileri arasındaki p

değeri .00 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p<0.05$) olduğu için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir. Yarışmaya katılanların sürelerini daha iyi değerlendirdiklerini yani zamanı daha iyi kullandıklarını söyleyebiliriz.

Tablo 4.2 incelendiğinde ölçek uygulanan yarışmaya katılmayan, akran alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 5,87 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,36 olarak ölçüldüğü; yarışmaya katılanların aritmetik ortalama değerinin 6,31 olduğu ve standart sapma değerinin ise 1,53 olduğu tespit edilmiştir. Yarışmaya katılmayan ve yarışmaya katılanların akran alt boyutunda takım çalışmaları etkileri arasındaki p değeri .24 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p<0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.2 incelendiğinde ölçek uygulanan yarışmaya katılmayan, beleş alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 6,03 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,98 olarak ölçüldüğü; yarışmaya katılanların aritmetik ortalama değerinin 6,13 olduğu ve standart sapma değerinin ise 1,11 olduğu tespit edilmiştir. Yarışmaya katılmayan ve yarışmaya katılanların beleş alt boyutunda takım çalışmaları etkileri arasındaki p değeri .75 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p<0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.2 incelendiğinde ölçek uygulanan yarışmaya katılmayan, aritmetik ortalama değerlerinin 5,83 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,77 olarak ölçüldüğü; yarışmaya katılanların aritmetik ortalama değerinin 6,34 olduğu ve standart sapma değerinin ise .84 olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin takım çalışmaları etkileri arasındaki p değeri .06 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p<0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Yarışmaya katılmayanların ve yarışmaya katılanların takım çalışmalarında herhangi bir etkiye sebep olmadığı tespit edilmiştir.

4.2. Alt Problem 2:

“Bu Benim Eserim” proje yarışması fen bilimleri alanında proje hazırlayan ve hazırlamayan öğrencilerden; kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Alt Problem 2’ye yönelik olarak erkek ve kız öğrencilere uygulanan ‘Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi’ ölçeğinin istatistiksel sonuçları, Tablo 4.3.’de verilmiştir.

Tablo 4.3.

“Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeğine Ait Verilerin Cinsiyet Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Bilgi	Erkek	59	4.70	1.03	.36	.719
Destek	Kız	65	4.76	.94		
Maddi	Erkek	59	3.31	1.16	.67	.500
Destek	Kız	65	3.16	1.28		
Aile	Erkek	59	4.07	.92	2.26	.025
Destek	Kız	65	4.43	.83		
Değer	Erkek	59	4.53	1.30	.70	.480
İnanç	Kız	65	4.36	1.32		
Tüm	Erkek	59	16.62	3.33	.18	.857
Ölçek	Kız	65	16.73	3.23		

Tablo 4.3 incelendiğinde ölçek uygulanan erkek öğrencilerin, bilgi destek alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 4.70 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,03 olarak ölçüldüğü; kız öğrencilerin aritmetik ortalama değerinin 4.76 olduğu ve standart sapma değerinin ise .94 olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler ve kız öğrencilerin bilgi destek alt boyutunda kariyer gelişimlerdeki etkileri arasındaki p değeri .719 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.3 incelendiğinde ölçek uygulanan erkek öğrencilerin, maddi destek alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 3,31 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,16 olarak ölçüldüğü; kız öğrencilerin aritmetik ortalama değerinin 3,16 olduğu ve standart sapma değerinin ise 1,28 olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler ve kız öğrencilerin maddi destek alt boyutunda kariyer gelişimlerdeki etkileri arasındaki p değeri .500 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.3 incelendiğinde ölçek uygulanan erkek öğrencilerin, aile destek alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 4,07 olduğu, standart sapma değerlerinin .92 olarak ölçüldüğü; kız öğrencilerin aritmetik ortalama değerinin 4,43 olduğu ve standart sapma değerinin ise .83 olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler ve kız öğrencilerin aile destek alt boyutunda kariyer gelişimlerdeki etkileri arasındaki p değeri .025 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olduğu için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir. Ailelerin kız öğrencileri daha çok desteklediği sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 4.3 incelendiğinde ölçek uygulanan erkek öğrencilerin, değer inanç alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 4,53 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,30 olarak ölçüldüğü; kız öğrencilerin aritmetik ortalama değerinin 4,36 olduğu ve standart sapma değerinin ise 1,32 olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler ve kız öğrencilerin değer inanç alt boyutunda kariyer gelişimlerdeki etkileri arasındaki p değeri .480 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.3 incelendiğinde ölçek uygulanan erkek öğrencilerin, aritmetik ortalama değerlerinin 16,62 olduğu, standart sapma değerlerinin 3,33 olarak ölçüldüğü; kız öğrencilerin aritmetik ortalama değerinin 16,73 olduğu ve standart sapma değerinin ise 3,23 olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kariyer gelişimlerdeki etkileri arasındaki p değeri .85 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı

bir farkın olmadığı söylenebilir. Erkek ve kız öğrencilerin cinsiyet farklılıklarının kariyerlerini belirlemede herhangi bir etkiye sebep olmadığı tespit edilmiştir.

Alt Problem 2'ye yönelik olarak erkek ve kız öğrencilere uygulanan 'Takım Çalışması' ölçeğinin istatistiksel sonuçları, Tablo 4.4.'de verilmiştir.

Tablo 4.4.
“Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Takım Çalışması Ölçeğine Ait Verilerin Cinsiyet Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi

Alt Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Liderlik	Erkek	59	6,28	1,86	1,35	.17
	Kız	65	5,80	2,03		
İş yükü	Erkek	59	5,70	2,00	.15	.87
	Kız	65	5,64	2,29		
İş birlik	Erkek	59	6,50	1,93	.84	.40
	Kız	65	6,83	2,38		
Süre	Erkek	59	5,80	1,95	.28	.77
	Kız	65	5,70	2,02		
Akran	Erkek	59	6,14	1,83	.48	.62
	Kız	65	5,96	2,27		
Beleş	Erkek	59	6,24	1,22	1,07	.28
	Kız	65	5,91	2,01		
Tüm Ölçek	Erkek	59	6,11	1,22	.50	.61
	Kız	65	5,97	1,70		

Tablo 4.4 incelendiğinde ölçek uygulanan erkek öğrencilerin, liderlik alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 6,28 olduğu, standart sapma değerlerinin

1,86 olarak ölçüldüğü; kız öğrencilerin aritmetik ortalama değerinin 5,80 olduğu ve standart sapma değerinin ise 2,03 olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler ve kız öğrencilerin liderlik alt boyutunda takım çalışmaları arasındaki p değeri .17 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p<0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.4 incelendiğinde ölçek uygulanan erkek öğrencilerin, iş yükü alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 5,70 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,00 olarak ölçüldüğü; kız öğrencilerin aritmetik ortalama değerinin 5,64 olduğu ve standart sapma değerinin ise 2,29 olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler ve kız öğrencilerin iş yükü alt boyutunda takım çalışmaları etkileri arasındaki p değeri .87 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p<0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.4 incelendiğinde ölçek uygulanan erkek öğrencilerin, iş birlik alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 6,50 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,93 olarak ölçüldüğü; kız öğrencilerin aritmetik ortalama değerinin 6,83 olduğu ve standart sapma değerinin ise 2,38 olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler ve kız öğrencilerin iş birlik alt boyutunda takım çalışmaları etkileri arasındaki p değeri .40 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p<0.05$) için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.4 incelendiğinde ölçek uygulanan erkek öğrencilerin, süre alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 5,80 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,95 olarak ölçüldüğü; kız öğrencilerin aritmetik ortalama değerinin 5,70 olduğu ve standart sapma değerinin ise 2,02 olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler ve kız öğrencilerin süre alt boyutunda takım çalışmaları etkileri arasındaki p değeri .77 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p<0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.4 incelendiğinde ölçek uygulanan erkek öğrencilerin, akran alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 6,14 olduğu, standart sapma değerlerinin

1,83 olarak ölçüldüğü; kız öğrencilerin aritmetik ortalama değerinin 5,96 olduğu ve standart sapma değerinin ise 2,27 olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler ve kız öğrencilerin akran alt boyutunda takım çalışmaları etkileri arasındaki p değeri .62 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.4 incelendiğinde ölçek uygulanan erkek öğrencilerin, beş alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 6,24 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,22 olarak ölçüldüğü; kız öğrencilerin aritmetik ortalama değerinin 5,91 olduğu ve standart sapma değerinin ise 2,01 olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler ve kız öğrencilerin beş alt boyutunda takım çalışmaları etkileri arasındaki p değeri .28 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.4 incelendiğinde ölçek uygulanan erkek öğrencilerin, aritmetik ortalama değerlerinin 6,11 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,22 olarak ölçüldüğü; kız öğrencilerin aritmetik ortalama değerinin 5,97 olduğu ve standart sapma değerinin ise 1,70 olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin takım çalışmaları etkileri arasındaki p değeri .61 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Erkek ve kız öğrencilerin cinsiyet farklılıklarının takım çalışmalarında herhangi bir etkiye sebep olmadığı tespit edilmiştir.

4.3. Alt Problem 3:

“Bu Benim Eserim” proje yarışması fen bilimleri alanında proje hazırlayan ve hazırlamayan öğrencilerden; anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Alt Problem 3’e yönelik olarak erkek ve kız öğrencilere uygulanan ‘Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi’ ölçeğinin istatistiksel sonuçları, Tablo 4.5.’de verilmiştir.

Tablo 4.5.
Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeğine Ait Verilerin Anne Eğitim Düzeyi
Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi

Faktör	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss
Bilgi Destek	İlkokul	31	4,30	1,06
	Ortaokul	22	4,63	1,07
	Lise	38	4,99	.79
	Üniversite	33	4,90	.94
	Toplam	124	4,73	.98
Maddi Destek	İlkokul	31	3,32	1,13
	Ortaokul	22	3,55	1,20
	Lise	38	3,15	1,12
	Üniversite	33	3,01	1,41
	Toplam	124	3,23	1,22
Aile Destek	İlkokul	31	4,16	.85
	Ortaokul	22	4,35	1,03
	Lise	38	4,28	.89
	Üniversite	33	4,27	.86
	Toplam	124	4,26	.89
Değer İnanç	İlkokul	31	4,52	1,10
	Ortaokul	22	4,36	1,59
	Lise	38	4,44	1,34
	Üniversite	33	4,43	1,30
	Toplam	124	4,44	1,31
Kariyer Gelişim Toplam	İlkokul	31	16,32	3,08
	Ortaokul	22	16,90	4,04
	Lise	38	16,89	2,84
	Üniversite	33	16,63	3,45
	Toplam	124	16,68	3,27

Tablo 4.5 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin bilgi destek alt boyutunda, ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 4,30 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,06 olarak ölçüldüğü; ortaokul

mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 4,63 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,07 olarak ölçüldüğü; lise mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 4,99 olduğu, standart sapma değerlerinin .79 olarak ölçüldüğü; üniversite mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 4,90 olduğu, standart sapma değerinin ise .94 olarak ölçüldüğü; toplamda ise aritmetik ortalama değeri 4,73 olduğu, standart sapma değerlerinin .98 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.5 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin maddi destek alt boyutunda, ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 3,32 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,13 olarak ölçüldüğü; ortaokul mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 3,55 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,20 olarak ölçüldüğü; lise mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 3,15 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,12 olarak ölçüldüğü; üniversite mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 3,01 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,41 olarak ölçüldüğü; toplamda ise aritmetik ortalama değeri 3,23 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,22 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.5 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin aile destek alt boyutunda, ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 4,16 olduğu, standart sapma değerlerinin .85 olarak ölçüldüğü; ortaokul mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 4,35 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,03 olarak ölçüldüğü; lise mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 4,28 olduğu, standart sapma değerlerinin .89 olarak ölçüldüğü; üniversite mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 4,27 olduğu, standart sapma değerinin ise .86 olarak ölçüldüğü; toplamda ise aritmetik ortalama değeri 4,26 olduğu, standart sapma değerlerinin .89 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.5 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin değer inanç alt boyutunda, ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 4,52 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,10 olarak ölçüldüğü; ortaokul mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 4,36 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,59 olarak ölçüldüğü; lise mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 4,44 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,34 olarak ölçüldüğü; üniversite mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 4,43 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,30

olarak ölçüldüğü; toplamda ise aritmetik ortalama değeri 4,44 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,31 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.5 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin tüm alt boyutlarda, ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 16,32 olduğu, standart sapma değerlerinin 3,08 olarak ölçüldüğü; ortaokul mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 16,90 olduğu, standart sapma değerinin ise 4,04 olarak ölçüldüğü; lise mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 16,89 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,84 olarak ölçüldüğü; üniversite mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 16,63 olduğu, standart sapma değerinin ise 3,45 olarak ölçüldüğü; toplamda ise aritmetik ortalama değeri 16,68 olduğu, standart sapma değerlerinin 3,27 olduğu tespit edilmiştir.

Alt Problem 3'e yönelik olarak öğrencilerin uygulanan 'Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi' ölçeğinin istatistiksel sonuçları, Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6.

“Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeğine Ait Verilerin Anne Eğitim Düzeyi Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	ss	Kareler ortalaması	f	p
Bilgi Destek	Gruplar arası	9,49	3	3,16	3,45	.019
	Grup içi	109,93	120	.91		
	Toplam	119,42	123			
Maddi Destek	Gruplar arası	4,31	3	1,43	.96	.414
	Grup içi	179,67	120	1,49		
	Toplam	183,99	123			
Aile Destek	Gruplar arası	.53	3	.18	.22	.882
	Grup içi	97,83	120	.81		
	Toplam	98,37	123			
Değer İnanç	Gruplar arası	.35	3	.11	.06	.977
	Grup içi	211,65	120	1,76		
	Toplam	212,01	123			
Genel	Gruplar arası	6,81	3	2,27	.20	.891
	Grup içi	1309,65	120	10,91		
	Toplam	1316,46	123			

Tablo 4.6'ya bakıldığında öğrencilerin Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeği, hem genel ortalamada hem de bilgi destek alt boyutu haricinde tüm alt boyutlarda anne eğitim düzeyi değişkenine göre değişmediği görülmektedir. Annesi ilkokul mezunu olanlar, çocuklarına bilgi ve destek boyutunda daha az yardımcı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 4.6 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin kariyer gelişimlerdeki etkileri arasındaki p değeri genel olarak 0,89 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Ölçek uygulanan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin kariyer gelişimleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Alt Problem 3'e yönelik olarak öğrencilerin uygulanan 'Takım Çalışması' ölçeğinin istatistiksel sonuçları, aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.7.

Takım Çalışması Ölçeğine Ait Verilerin Anne Eğitim Düzeyi Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi

Faktör	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss
Liderlik	İlkokul	31	5,69	1,97
	Ortaokul	22	5,78	2,26
	Lise	38	5,92	1,94
	Üniversite	33	6,65	1,68
	Toplam	124	6,03	1,96
İş yükü	İlkokul	31	5,89	2,07
	Ortaokul	22	5,22	2,77
	Lise	38	5,46	2,14
	Üniversite	33	5,98	1,75
	Toplam	124	5,66	2,15
İş birlik	İlkokul	31	6,40	2,21
	Ortaokul	22	6,51	2,52
	Lise	38	6,68	2,24
	Üniversite	33	7,02	1,84
	Toplam	124	6,67	2,17

Süre	İlkokul	31	5,65	1,96
	Ortaokul	22	5,52	2,62
	Lise	38	5,68	1,88
	Üniversite	33	6,06	1,64
	Toplam	124	5,74	1,98
Akran	İlkokul	31	6,05	2,17
	Ortaokul	22	5,24	2,55
	Lise	38	6,28	1,97
	Üniversite	33	6,31	1,65
	Toplam	124	6,05	2,07
Beleş	İlkokul	31	6,02	1,83
	Ortaokul	22	5,49	2,29
	Lise	38	6,40	1,45
	Üniversite	33	6,12	1,22
	Toplam	124	6,07	1,68
Takım Toplam	İlkokul	31	5,95	1,62
	Ortaokul	22	5,63	2,00
	Lise	38	6,07	1,47
	Üniversite	33	6,36	.83
	Toplam	124	6,04	1,49

Tablo 4.7 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin liderlik alt boyutunda, ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 5,69 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,97 olarak ölçüldüğü; ortaokul mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 5,78 olduğu, standart sapma değerinin ise 2,26 olarak ölçüldüğü; lise mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 5,92 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,94 olarak ölçüldüğü; üniversite mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 6,65 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,68 olarak ölçüldüğü; toplamda ise aritmetik ortalama değeri 6,03 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,96 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.7 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin iş yükü alt boyutunda, ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalama

değeri 5,89 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,07 olarak ölçüldüğü; ortaokul mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 5,22 olduğu, standart sapma değerinin ise 2,77 olarak ölçüldüğü; lise mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 5,46 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,14 olarak ölçüldüğü; üniversite mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 5,98 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,75 olarak ölçüldüğü; toplamda ise aritmetik ortalama değeri 5,66 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,15 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.7 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin iş birlik alt boyutunda, ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 6,40 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,21 olarak ölçüldüğü; ortaokul mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 6,51 olduğu, standart sapma değerinin ise 2,52 olarak ölçüldüğü; lise mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 6,68 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,24 olarak ölçüldüğü; üniversite mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 7,02 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,84 olarak ölçüldüğü; toplamda ise aritmetik ortalama değeri 6,67 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,17 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.7 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin süre alt boyutunda, ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 5,65 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,96 olarak ölçüldüğü; ortaokul mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 5,52 olduğu, standart sapma değerinin ise 2,62 olarak ölçüldüğü; lise mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 5,68 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,88 olarak ölçüldüğü; üniversite mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 6,06 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,64 olarak ölçüldüğü; toplamda ise aritmetik ortalama değeri 5,74 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,98 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.7 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin akran alt boyutunda, ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 6,05 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,17 olarak ölçüldüğü; ortaokul mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 5,24 olduğu, standart sapma değerinin ise 2,55

olarak ölçüldüğü; lise mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 6,28 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,97 olarak ölçüldüğü; üniversite mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 6,31 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,65 olarak ölçüldüğü; toplamda ise aritmetik ortalama değeri 6,05 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,07 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.7 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin beş alt boyutunda, ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 6,02 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,83 olarak ölçüldüğü; ortaokul mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 5,49 olduğu, standart sapma değerinin ise 2,29 olarak ölçüldüğü; lise mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 6,40 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,45 olarak ölçüldüğü; üniversite mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 6,12 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,22 olarak ölçüldüğü; toplamda ise aritmetik ortalama değeri 6,07 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,68 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.7 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin tüm alt boyutlarda, ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 5,95 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,62 olarak ölçüldüğü; ortaokul mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 5,63 olduğu, standart sapma değerinin ise 2,00 olarak ölçüldüğü; lise mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 6,07 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,47 olarak ölçüldüğü; üniversite mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 6,36 olduğu, standart sapma değerinin ise .83 olarak ölçüldüğü; toplamda ise aritmetik ortalama değeri 6,04 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,49 olduğu tespit edilmiştir.

Alt Problem 3'e yönelik olarak öğrencilerin uygulanan 'Takım Çalışması' ölçeğinin istatistiksel sonuçları, Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8.

“Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Takım Çalışması Ölçeğine Ait Verilerin Anne Eğitim Düzeyi Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	ss	Kareler ortalaması	f	p
Liderlik	Gruplar arası	18,03	3	6,01	1,58	.19
	Grup içi	455,63	120	3,79		
	Toplam	473,66	123			
İş yükü	Gruplar arası	10,82	3	3,60	.77	.51
	Grup içi	558,84	120	4,65		
	Toplam	569,66	123			
İş birlik	Gruplar arası	6,87	3	2,29	.47	.69
	Grup içi	575,77	120	4,79		
	Toplam	582,64	123			
Süre	Gruplar arası	4,77	3	1,59	.39	.75
	Grup içi	478,41	120	3,98		
	Toplam	483,18	123			
Akran	Gruplar arası	18,81	3	6,27	1,47	.22
	Grup içi	510,75	120	4,25		
	Toplam	529,56	123			
Beleş	Gruplar arası	11,72	3	3,90	1,38	.25
	Grup içi	337,68	120	2,81		
	Toplam	349,40	123			
Genel	Gruplar arası	7,37	3	2,45	1,10	.34
	Grup içi	266,55	120	2,22		
	Toplam	273,92	123			

Tablo 4.8.'e bakıldığında öğrencilerin Takım Çalışması Ölçeği, hem genel ortalamada hem de tüm alt boyutlarda anne eğitim düzeyi değişkenine göre değişmediği görülmektedir.

Tablo 4.8 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin Takım Çalışmasındaki etkileri arasındaki p değeri genel olarak 0,34 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Ölçek uygulanan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin takım çalışmaları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

4.3. Alt Problem 4:

“Bu Benim Eserim” proje yarışması fen bilimleri alanında proje hazırlayan ve hazırlamayan öğrencilerden; baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Alt Problem 3'e yönelik olarak öğrencilerin uygulanan ‘Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi’ ölçeğinin istatistiksel sonuçları, aşağıdaki tablolarda alt boyutlarıyla verilmiştir.

Tablo 4.9.
Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeğine Ait Verilerin Baba Eğitim Düzeyi
Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi

Faktör	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss
Bilgi Destek	İlkokul	18	4,30	1,08
	Ortaokul	25	4,70	.83
	Lise	37	4,77	1,14
	Üniversite	44	4,89	.85
	Toplam	124	4,73	.98
Maddi Destek	İlkokul	18	3,56	1,17
	Ortaokul	25	3,49	1,09
	Lise	37	3,27	1,25
	Üniversite	44	2,91	1,25
	Toplam	124	3,23	1,22
Aile Destek	İlkokul	18	4,11	1,11
	Ortaokul	25	4,25	.65
	Lise	37	4,36	1,04
	Üniversite	44	4,25	.78
	Toplam	124	4,26	.89
Değer İnanç	İlkokul	18	4,50	1,11
	Ortaokul	25	4,48	1,06
	Lise	37	4,57	1,49
	Üniversite	44	4,30	1,37
	Toplam	124	4,44	1,31
Kariyer Gelişim Toplam	İlkokul	18	16,48	3,57
	Ortaokul	25	16,92	2,41
	Lise	37	16,98	3,96
	Üniversite	44	16,36	2,97
	Toplam	124	16,68	3,27

Tablo 4.9 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin bilgi destek alt boyutunda, ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 4,30 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,08 olarak ölçüldüğü; ortaokul

mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 4,70 olduğu, standart sapma değerinin ise .83 olarak ölçüldüğü; lise mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 4,77 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,14 olarak ölçüldüğü; üniversite mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 4,89 olduğu, standart sapma değerinin ise .85 olarak ölçüldüğü; toplamda ise aritmetik ortalama değeri 4,73 olduğu, standart sapma değerlerinin .98 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin maddi destek alt boyutunda, ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 3,56 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,17 olarak ölçüldüğü; ortaokul mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 3,49 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,09 olarak ölçüldüğü; lise mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 3,27 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,25 olarak ölçüldüğü; üniversite mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 2,91 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,25 olarak ölçüldüğü; toplamda ise aritmetik ortalama değeri 3,23 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,22 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin aile destek alt boyutunda, ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 4,11 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,11 olarak ölçüldüğü; ortaokul mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 4,25 olduğu, standart sapma değerinin ise .65 olarak ölçüldüğü; lise mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 4,36 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,04 olarak ölçüldüğü; üniversite mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 4,25 olduğu, standart sapma değerinin ise .78 olarak ölçüldüğü; toplamda ise aritmetik ortalama değeri 4,26 olduğu, standart sapma değerlerinin .89 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin değer inanç alt boyutunda, ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 4,50 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,11 olarak ölçüldüğü; ortaokul mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 4,48 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,06 olarak ölçüldüğü; lise mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 4,57

olduğu, standart sapma değerlerinin 1,49 olarak ölçüldüğü; üniversite mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 4,30 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,37 olarak ölçüldüğü; toplamda ise aritmetik ortalama değeri 4,44 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,31 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin tüm alt boyutlarda, ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 16,48 olduğu, standart sapma değerlerinin 3,57 olarak ölçüldüğü; ortaokul mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 16,92 olduğu, standart sapma değerinin ise 2,41 olarak ölçüldüğü; lise mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 16,98 olduğu, standart sapma değerlerinin 3,96 olarak ölçüldüğü; üniversite mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 16,36 olduğu, standart sapma değerinin ise 2,97 olarak ölçüldüğü; toplamda ise aritmetik ortalama değeri 16,68 olduğu, standart sapma değerlerinin 3,27 olduğu tespit edilmiştir.

Alt Problem 4'e yönelik olarak öğrencilerin uygulanan 'Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi' ölçeğinin istatistiksel sonuçları, Tablo 4.10.'da verilmiştir.

Tablo 4.10.

“Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeğine Ait Verilerin Baba Eğitim Düzeyi Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	ss	Kareler ortalaması	f	p
Bilgi Destek	Gruplar arası	4,54	3	1,51	1,58	.19
	Grup içi	114,88	120	.95		
	Toplam	119,42	123			
Maddi Destek	Gruplar arası	8,13	3	2,71	1,84	.14
	Grup içi	175,85	120	1,46		
	Toplam	183,99	123			
Aile Destek	Gruplar arası	.78	3	.26	.32	.81
	Grup içi	97,59	120	.81		
	Toplam	98,37	123			
Değer İnancı	Gruplar arası	1,61	3	.53	.30	.82
	Grup içi	210,39	120	1,75		
	Toplam	212,01	123			
Genel	Gruplar arası	9,98	3	3,32	.30	.82
	Grup içi	1306,48	120	10,88		
	Toplam	1316,46	123			

Tablo 4.10.'a bakıldığında öğrencilerin Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeği, hem genel ortalamada hem de tüm alt boyutlarda baba eğitim düzeyi değişkenine göre değişmediği görülmektedir.

Tablo 4.10 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin kariyer gelişimindeki etkileri arasındaki p değeri genel olarak 0,82 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Ölçek uygulanan

öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin kariyer gelişimleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

“Bu Benim Eserim” proje yarışması fen bilimleri alanında proje hazırlayan ve hazırlamayan öğrencilerden; baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.11.
Takım Çalışması Ölçeğine Ait Verilerin Baba Eğitim Düzeyi Faktörüne Göre
Alt Boyutları İle İncelenmesi

Faktör	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss
Liderlik	İlkokul	18	5,05	2,29
	Ortaokul	25	6,22	1,88
	Lise	37	6,17	1,91
	Üniversite	44	6,21	1,85
	Toplam	124	6,03	1,96
İş yükü	İlkokul	18	5,03	2,89
	Ortaokul	25	5,34	2,37
	Lise	37	5,97	2,06
	Üniversite	44	5,85	1,69
	Toplam	124	5,66	2,15
İş birlik	İlkokul	18	5,41	2,62
	Ortaokul	25	6,69	2,11
	Lise	37	7,06	2,32
	Üniversite	44	6,84	1,73
	Toplam	124	6,67	2,17

Süre	İlkokul	18	5,05	2,53
	Ortaokul	25	5,73	2,13
	Lise	37	5,56	1,94
	Üniversite	44	6,19	1,59
	Toplam	124	5,74	1,98
Akran	İlkokul	18	5,37	2,55
	Ortaokul	25	6,18	2,41
	Lise	37	5,75	2,15
	Üniversite	44	6,50	1,45
	Toplam	124	6,05	2,07
Beleş	İlkokul	18	5,43	2,23
	Ortaokul	25	6,12	1,86
	Lise	37	6,01	1,78
	Üniversite	44	6,36	1,12
	Toplam	124	6,07	1,68
Takım Toplam	İlkokul	18	5,22	2,16
	Ortaokul	25	6,04	1,61
	Lise	37	6,09	1,50
	Üniversite	44	6,32	.89
	Toplam	124	6,04	1,49

Tablo 4.11 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin liderlik alt boyutunda, ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 5,05 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,29 olarak ölçüldüğü; ortaokul mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 6,22 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,88 olarak ölçüldüğü; lise mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 6,17

olduğu, standart sapma değerlerinin 1,91 olarak ölçüldüğü; üniversite mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 6,21 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,85 olarak ölçüldüğü; toplamda ise aritmetik ortalama değeri 6,03 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,96 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.11 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin iş yükü alt boyutunda, ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 5,03 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,89 olarak ölçüldüğü; ortaokul mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 5,34 olduğu, standart sapma değerinin ise 2,37 olarak ölçüldüğü; lise mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 5,97 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,06 olarak ölçüldüğü; üniversite mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 5,85 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,69 olarak ölçüldüğü; toplamda ise aritmetik ortalama değeri 5,66 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,15 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.11 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin iş birlik alt boyutunda, ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 5,41 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,62 olarak ölçüldüğü; ortaokul mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 6,69 olduğu, standart sapma değerinin ise 2,11 olarak ölçüldüğü; lise mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 7,06 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,32 olarak ölçüldüğü; üniversite mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 6,84 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,73 olarak ölçüldüğü; toplamda ise aritmetik ortalama değeri 6,67 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,17 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.11 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin süre alt boyutunda, ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 5,05 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,53 olarak ölçüldüğü; ortaokul mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 5,73 olduğu, standart sapma değerinin ise 2,13 olarak ölçüldüğü; lise mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 5,56 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,94 olarak ölçüldüğü; üniversite mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 6,19 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,59 olarak

ölçüldüğü; toplamda ise aritmetik ortalama değeri 5,74 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,98 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.11 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin akran alt boyutunda, ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 5,37 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,55 olarak ölçüldüğü; ortaokul mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 6,18 olduğu, standart sapma değerinin ise 2,41 olarak ölçüldüğü; lise mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 5,75 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,15 olarak ölçüldüğü; üniversite mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 6,50 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,45 olarak ölçüldüğü; toplamda ise aritmetik ortalama değeri 6,05 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,07 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.11 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin beş alt boyutunda, ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 5,43 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,23 olarak ölçüldüğü; ortaokul mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 6,12 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,86 olarak ölçüldüğü; lise mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 6,01 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,78 olarak ölçüldüğü; üniversite mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 6,36 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,12 olarak ölçüldüğü; toplamda ise aritmetik ortalama değeri 6,07 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,68 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.11 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin tüm alt boyutlarda, ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 5,22 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,16 olarak ölçüldüğü; ortaokul mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 6,04 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,61 olarak ölçüldüğü; lise mezunu olanların aritmetik ortalama değeri 6,09 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,50 olarak ölçüldüğü; üniversite mezunu olanların aritmetik ortalama değerinin 6,32 olduğu, standart sapma değerinin ise .89 olarak ölçüldüğü; toplamda ise aritmetik ortalama değeri 6,04 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,49 olduğu tespit edilmiştir.

Alt Problem 4'e yönelik olarak öğrencilerin uygulanan 'Takım Çalışması' ölçeğinin istatistiksel sonuçları, Tablo 4.12.'te verilmiştir.

Tablo 4.12.

“Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Takım Çalışması Ölçeğine Ait Verilerin Baba Eğitim Düzeyi Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	ss	Kareler ortalaması	f	p
Liderlik	Gruplar arası	20,20	3	6,73	1,78	.15
	Grup içi	453,46	120	3,77		
	Toplam	473,66	123			
İş yükü	Gruplar arası	14,74	3	4,91	1,06	.36
	Grup içi	554,92	120	4,62		
	Toplam	569,66	123			
İş birlik	Gruplar arası	35,50	3	11,83	2,59	.05
	Grup içi	547,14	120	4,56		
	Toplam	582,64	123			
Süre	Gruplar arası	18,56	3	6,18	1,59	.19
	Grup içi	464,62	120	3,87		
	Toplam	483,18	123			
Akran	Gruplar arası	20,87	3	6,95	1,64	.18
	Grup içi	508,69	120	4,23		
	Toplam	529,56	123			
Beleş	Gruplar arası	11,10	3	3,70	1,31	.27
	Grup içi	338,30	120	2,81		
	Toplam	349,40	123			
Genel	Gruplar arası	15,59	3	5,19	2,41	.07
	Grup içi	258,33	120	2,15		
	Toplam	273,92	123			

Tablo 4.12.'ye bakıldığında öğrencilerin Takım Çalışması Ölçeği, hem genel ortalamada hem de tüm alt boyutlarda baba eğitim düzeyi değişkenine göre değişmediği görülmektedir.

Tablo 4.12 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin Takım Çalışması arasındaki p değeri genel olarak 0,69 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Ölçek uygulanan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin takım çalışmaları ile herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

4.5. Alt Problem 5:

“Bu Benim Eserim” proje yarışması fen bilimleri alanında proje hazırlayan ve hazırlamayan öğrencilerden; devlet okulu öğrencileri ile özel okul öğrencileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Alt Problem 5'e yönelik olarak devlet okulunda ve özel okulda öğrenim gören öğrencilere uygulanan “Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi” ölçeğinin istatistiksel sonuçları, Tablo 4.13.'de verilmiştir.

Tablo 4.13.

“Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeğine Ait Verilerin Okul Türü Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi

Faktör	Okul Türü	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Bilgi Destek	Devlet	75	4.63	1.04	1.40	.16
	Özel	49	4.88	.87		
Maddi Destek	Devlet	75	3.27	1.25	.50	.61
	Özel	49	3.16	1.18		
Aile Destek	Devlet	75	4.24	.96	.31	.75
	Özel	49	4.29	.78		
Değer İnanç	Devlet	75	4.32	1.26	1.31	.19
	Özel	49	4.63	1.37		
Tüm Ölçek	Devlet	75	16.48	3.37	.84	.40
	Özel	49	16.98	3.12		

Tablo 4.13 incelendiğinde ölçek uygulanan devlet okulu öğrencilerinin, bilgi destek alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 4,63 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,04 olarak ölçüldüğü; özel okul öğrencileri aritmetik ortalama değerinin 4,88 olduğu ve standart sapma değerinin ise .87 olduğu tespit edilmiştir. Devlet okulu öğrencilerinin ve özel okul öğrencileri bilgi destek alt boyutunda kariyer gelişimlerdeki etkileri arasındaki p değeri .16 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.13 incelendiğinde ölçek uygulanan devlet okulu öğrencilerinin, maddi destek alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 3,27 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,25 olarak ölçüldüğü; özel okul öğrencileri aritmetik ortalama değerinin 3,16 olduğu ve standart sapma değerinin ise 1,18 olduğu tespit edilmiştir. Devlet okulu öğrencilerinin ve özel okul öğrencileri maddi destek alt boyutunda kariyer gelişimlerdeki etkileri arasındaki p değeri .61 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.13 incelendiğinde ölçek uygulanan devlet okulu öğrencilerinin, aile destek alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 4,24 olduğu, standart sapma değerlerinin .96 olarak ölçüldüğü; özel okul öğrencileri aritmetik ortalama değerinin 4,29 olduğu ve standart sapma değerinin ise .78 olduğu tespit edilmiştir. Devlet okulu öğrencilerinin ve özel okul öğrencileri aile destek alt boyutunda kariyer gelişimlerdeki etkileri arasındaki p değeri .75 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olduğu için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir. Ailelerin kız öğrencileri daha çok desteklediği sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 4.13 incelendiğinde ölçek uygulanan devlet okulu öğrencilerinin, değer inanç alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 4,32 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,26 olarak ölçüldüğü; özel okul öğrencileri aritmetik ortalama

değerinin 4,63 olduğu ve standart sapma değerinin ise 1,37 olduğu tespit edilmiştir. Devlet okulu öğrencilerinin ve özel okul öğrencileri değer inanç alt boyutunda kariyer gelişimlerdeki etkileri arasındaki p değeri .19 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.13 incelendiğinde ölçek uygulanan devlet okulu öğrencilerinin, aritmetik ortalama değerlerinin 16,48 olduğu, standart sapma değerlerinin 3,37 olarak ölçüldüğü; özel okul öğrencileri aritmetik ortalama değerinin 16,98 olduğu ve standart sapma değerinin ise 3,12 olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kariyer gelişimlerdeki etkileri arasındaki p değeri .40 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Devlet okulu öğrencilerinin ve özel okul öğrencileri okul türü farklılıklarının kariyerlerini belirlemede herhangi bir etkiye sebep olmadığı tespit edilmiştir.

Alt Problem 5'e yönelik olarak devlet okulunda ve özel okulda öğrenim gören öğrencilere uygulanan "Takım Çalışması" ölçeğinin istatistiksel sonuçları, Tablo 4.14.'de verilmiştir.

Tablo 4.14.

“Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Takım Çalışması Ölçeğine Ait Verilerin Okul Türü Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi

Alt Faktörler	Okul Türü	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Liderlik	Devlet	75	5,88	2,02	1,06	.29
	Özel	49	6,26	1,85		
İş yükü	Devlet	75	5,57	2,22	.61	.54
	Özel	49	5,81	2,05		
İş birlik	Devlet	75	6,39	2,27	1,78	.07
	Özel	49	7,10	1,96		
Süre	Devlet	75	5,64	2,09	.70	.48
	Özel	49	5,90	1,80		
Akran	Devlet	75	5,80	2,25	1,67	.09
	Özel	49	6,43	1,70		
Beleş	Devlet	75	5,85	1,91	1,78	.07
	Özel	49	6,40	1,21		
Tüm Ölçek	Devlet	75	5,85	1,63	1,69	.09
	Özel	49	6,32	1,20		

Tablo 4.14 incelendiğinde ölçek uygulanan devlet okulu, liderlik alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 5,88 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,02 olarak ölçüldüğü; özel okulun aritmetik ortalama değerinin 6,26 olduğu ve standart sapma değerinin ise 1,85 olduğu tespit edilmiştir. Devlet okulu ve özel okulun liderlik alt boyutunda takım çalışmaları arasındaki p değeri .29 olarak bulunmuştur. %95 güven

seviyesinde p değeri ($p<0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.14 incelendiğinde ölçek uygulanan devlet okulu, iş yükü alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 5,57 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,22 olarak ölçüldüğü; özel okulun aritmetik ortalama değerinin 5,81 olduğu ve standart sapma değerinin ise 2,05 olduğu tespit edilmiştir. Devlet okulu ve özel okulun iş yükü alt boyutunda takım çalışmaları etkileri arasındaki p değeri .54 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p<0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.14 incelendiğinde ölçek uygulanan devlet okulu, iş birlik alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 6,39 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,27 olarak ölçüldüğü; özel okulun aritmetik ortalama değerinin 7,10 olduğu ve standart sapma değerinin ise 1,96 olduğu tespit edilmiştir. Devlet okulu ve özel okulun iş birlik alt boyutunda takım çalışmaları etkileri arasındaki p değeri .07 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p<0.05$) için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.14 incelendiğinde ölçek uygulanan devlet okulu, süre alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 5,64 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,09 olarak ölçüldüğü; özel okulun aritmetik ortalama değerinin 5,90 olduğu ve standart sapma değerinin ise 1,80 olduğu tespit edilmiştir. Devlet okulu ve özel okulun süre alt boyutunda takım çalışmaları etkileri arasındaki p değeri .48 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p<0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.14 incelendiğinde ölçek uygulanan devlet okulu, akran alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 5,80 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,25 olarak ölçüldüğü; özel okulun aritmetik ortalama değerinin 6,43 olduğu ve standart sapma değerinin ise 1,70 olduğu tespit edilmiştir. Devlet okulu ve özel okulun akran alt boyutunda takım çalışmaları etkileri arasındaki p değeri .09 olarak bulunmuştur. %95

güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.14 incelendiğinde ölçek uygulanan devlet okulu, beleş alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerinin 5,85 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,91 olarak ölçüldüğü; özel okulun aritmetik ortalama değerinin 6,40 olduğu ve standart sapma değerinin ise 2,21 olduğu tespit edilmiştir. Devlet okulu ve özel okulun beleş alt boyutunda takım çalışmaları etkileri arasındaki p değeri .07 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.14 incelendiğinde ölçek uygulanan devlet okulu, aritmetik ortalama değerlerinin 5,85 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,63 olarak ölçüldüğü; özel okulun aritmetik ortalama değerinin 6,32 olduğu ve standart sapma değerinin ise 1,20 olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin takım çalışmaları etkileri arasındaki p değeri .09 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Devlet okulu ve özel okulun cinsiyet farklılıklarının takım çalışmalarında herhangi bir etkiye sebep olmadığı tespit edilmiştir.

4.6. Alt Problem 6:

“Bu Benim Eserim” proje yarışması fen bilimleri alanında proje hazırlayan ve hazırlamayan öğrencilerden; sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Alt Problem 6’ya yönelik olarak sınıf düzeyinin öğrencilere uygulanan “Takım Çalışması” ölçeğinin istatistiksel sonuçları, Tablo 4.15.’te verilmiştir.

Tablo 4.15.
Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeğine Ait Verilerin Sınıf Düzeyi Faktörüne
Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi

Faktör	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss
Bilgi Destek	6	35	4,58	1,02
	7	36	4,72	1,05
	8	53	4,84	.91
	Toplam	124	4,73	.98
Maddi Destek	6	35	3,40	1,46
	7	36	3,63	1,27
	8	53	2,84	.87
	Toplam	124	3,23	1,22
Aile Destek	6	35	4,28	.95
	7	36	4,48	1,07
	8	53	4,10	.68
	Toplam	124	4,26	.89
Değer İnanç	6	35	4,81	1,28
	7	36	4,52	1,35
	8	53	4,15	1,25
	Toplam	124	4,44	1,31
Kariyer Gelişim Toplam	6	35	17,09	3,46
	7	36	17,36	4,00
	8	53	15,94	2,38
	Toplam	124	16,68	3,27

Tablo 4.15 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin sınıf düzeylerinin bilgi destek alt boyutunda, 6. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri 4,58 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,02 olarak ölçüldüğü; 7. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değerinin 4,72 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,05 olarak ölçüldüğü; 8. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri 4,84 olduğu, standart sapma değerlerinin .91 olarak ölçüldüğü ve toplamda ise aritmetik ortalama değeri 4,73 olduğu, standart sapma değerlerinin .98 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.15 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin sınıf düzeylerinin maddi destek alt boyutunda, 6. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri 3,40 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,46 olarak ölçüldüğü; 7. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değerinin 3,63 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,27 olarak ölçüldüğü; 8. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri 2,84 olduğu, standart sapma değerlerinin .87 olarak ölçüldüğü ve toplamda ise aritmetik ortalama değeri 3,23 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,22 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.15 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin sınıf düzeylerinin aile destek alt boyutunda, 6. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri 4,28 olduğu, standart sapma değerlerinin .95 olarak ölçüldüğü; 7. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değerinin 4,48 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,07 olarak ölçüldüğü; 8. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri 4,10 olduğu, standart sapma değerlerinin .68 olarak ölçüldüğü ve toplamda ise aritmetik ortalama değeri 4,26 olduğu, standart sapma değerlerinin .89 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.15 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin sınıf düzeylerinin değer inanç alt boyutunda, 6. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri 4,81 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,28 olarak ölçüldüğü; 7. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değerinin 4,52 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,35 olarak ölçüldüğü; 8. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri 4,15 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,25 olarak ölçüldüğü ve toplamda ise aritmetik ortalama değeri 4,44 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,31 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.15 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin sınıf düzeylerinin tüm alt boyutlarda, 6. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri 17,09 olduğu, standart sapma değerlerinin 3,46 olarak ölçüldüğü; 7. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değerinin 17,36 olduğu, standart sapma değerinin ise 4,00 olarak ölçüldüğü; 8. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri 15,94 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,38 olarak ölçüldüğü ve toplamda ise aritmetik ortalama değeri 16,68 olduğu, standart sapma değerlerinin 3,27 olduğu tespit edilmiştir.

Alt Problem 6'ya yönelik olarak öğrencilerin uygulanan 'Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi' ölçeğinin istatistiksel sonuçları, Tablo 4.16.'da verilmiştir.

Tablo 4.16.

“Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeğine Ait Verilerin Sınıf Düzeyi Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	ss	Kareler ortalaması	f	p
Bilgi Destek	Gruplar					
	arası	1,45	2	.72	.74	.476
	Grup içi	117,96	121	.97		
	Toplam	119,42	123			
Maddi Destek	Gruplar					
	arası	14,95	2	7,47	5,35	.006
	Grup içi	169,03	121	1,39		
	Toplam	183,99	123			
Aile Destek	Gruplar					
	arası	3,006	2	1,50	1,90	.153
	Grup içi	95,37	121	.78		
	Toplam	98,37	123			
Değer İnancı	Gruplar					
	arası	9,72	2	4,86	2,90	.058
	Grup içi	202,28	121	1,67		
	Toplam	212,01	123			
Genel	Gruplar					
	arası	51,36	2	25,68	2,45	.090
	Grup içi	1265,10	121	10,45		
	Toplam	1316,46	123			

Tablo 4.16'ya bakıldığında öğrencilerin Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeği, hem genel ortalamada hem de tüm alt boyutlarda sınıf düzeyi değişkenine göre değişmediği görülmektedir. Tablo 4.16 incelendiğinde ölçek uygulanan

öğrencilerden 8. sınıf öğrencilerin kariyer gelişimlerdeki etkilerinin maddi destek alt boyutunda p değeri .006 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p<0.05$) olduğu için, istatistiki olarak anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir. 8. sınıfa giden öğrencilere ailelerin maddi desteğinin az olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 4.16 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin sınıf düzeylerinin kariyer gelişimlerdeki etkileri arasındaki p değeri .090 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p<0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Ölçek uygulanan öğrencilerin sınıf düzeylerinin kariyer gelişimleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

“Bu Benim Eserim” proje yarışması fen bilimleri alanında proje hazırlayan ve hazırlmayan öğrencilerden; sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.17.
Takım Çalışması Ölçeğine Ait Verilerin Sınıf Düzeyi Faktörüne Göre Alt
Boyutları İle İncelenmesi

Faktör	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss
Liderlik	6	35	6,67	1,83
	7	36	6,04	2,07
	8	53	5,60	1,88
	Toplam	124	6,03	1,96
İş yükü	6	35	5,51	2,18
	7	36	5,97	2,51
	8	53	5,56	1,87
	Toplam	124	5,66	2,15
İş birlik	6	35	6,85	2,15
	7	36	6,80	2,71
	8	53	6,46	1,76
	Toplam	124	6,67	2,17
Süre	6	35	5,68	2,02
	7	36	5,86	2,47
	8	53	5,71	1,56
	Toplam	124	5,74	1,98
Akran	6	35	5,55	2,34
	7	36	6,20	2,33
	8	53	6,27	1,64
	Toplam	124	6,05	2,07
Beleş	6	35	5,61	2,15
	7	36	6,43	1,88
	8	53	6,13	1,03
	Toplam	124	6,07	1,68
Takım Toplam	6	35	5,98	1,55
	7	36	6,22	1,92
	8	53	5,95	1,08
	Toplam	124	6,04	1,49

Tablo 4.17 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin sınıf düzeylerinin liderlik alt boyutunda, 6. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri 6,67 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,83 olarak ölçüldüğü; 7. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değerinin 6,04 olduğu, standart sapma değerinin ise 2,07 olarak ölçüldüğü; 8. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri 5,60 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,88 olarak ölçüldüğü ve toplamda ise aritmetik ortalama değeri 6,03 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,96 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.17 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin sınıf düzeylerinin iş yükü alt boyutunda, 6. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri 5,51 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,18 olarak ölçüldüğü; 7. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değerinin 5,97 olduğu, standart sapma değerinin ise 2,51 olarak ölçüldüğü; 8. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri 5,56 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,87 olarak ölçüldüğü ve toplamda ise aritmetik ortalama değeri 5,66 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,15 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.17 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin sınıf düzeylerinin iş birlik alt boyutunda, 6. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri 6,85 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,15 olarak ölçüldüğü; 7. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değerinin 6,80 olduğu, standart sapma değerinin ise 2,71 olarak ölçüldüğü; 8. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri 6,46 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,76 olarak ölçüldüğü ve toplamda ise aritmetik ortalama değeri 6,67 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,17 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.17 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin sınıf düzeylerinin süre alt boyutunda, 6. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri 5,68 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,02 olarak ölçüldüğü; 7. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değerinin 5,86 olduğu, standart sapma değerinin ise 2,47 olarak ölçüldüğü; 8. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri 5,71 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,56 olarak ölçüldüğü ve toplamda ise aritmetik ortalama değeri 5,74 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,98 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.17 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin sınıf düzeylerinin akran alt boyutunda, 6. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri 5,55 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,34 olarak ölçüldüğü; 7. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değerinin 6,20 olduğu, standart sapma değerinin ise 2,33 olarak ölçüldüğü; 8. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri 6,27 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,64 olarak ölçüldüğü ve toplamda ise aritmetik ortalama değeri 6,05 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,07 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.17 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin sınıf düzeylerinin beş alt boyutunda, 6. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri 5,61 olduğu, standart sapma değerlerinin 2,15 olarak ölçüldüğü; 7. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değerinin 6,43 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,88 olarak ölçüldüğü; 8. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri 6,13 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,03 olarak ölçüldüğü ve toplamda ise aritmetik ortalama değeri 6,07 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,68 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.17 incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin sınıf düzeylerinin tüm alt boyutlarda, 6. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri 5,98 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,55 olarak ölçüldüğü; 7. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değerinin 6,22 olduğu, standart sapma değerinin ise 1,92 olarak ölçüldüğü; 8. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri 5,95 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,08 olarak ölçüldüğü ve toplamda ise aritmetik ortalama değeri 6,04 olduğu, standart sapma değerlerinin 1,49 olduğu tespit edilmiştir.

Alt Problem 6'ya yönelik olarak öğrencilere uygulanan 'Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi' ölçeğinin istatistiksel sonuçları, Tablo 4.18.'de verilmiştir.

Tablo 4.18.

“Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına Katılan ve Katılmayanların Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeğine Ait Verilerin Sınıf Düzeyi Faktörüne Göre Alt Boyutları İle İncelenmesi

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	ss	Kareler ortalaması	f	p
Liderlik	Gruplar arası Grup içi Toplam	23,81 449,84 473,66	2 121 123	11,91 3,71	3,20	.04
İş yükü	Gruplar arası Grup içi Toplam	4,71 564,95 569,66	2 121 123	2,35 4,66	.50	.60
İş birlik	Gruplar arası Grup içi Toplam	4,17 578,47 582,64	2 121 123	2,08 4,78	.43	.64
Süre	Gruplar arası Grup içi Toplam	.66 482,52 483,18	2 121 123	.33 3,98	.08	.92
Akran	Gruplar arası Grup içi Toplam	12,24 517,32 529,56	2 121 123	6,12 4,27	1,43	.24
Beleş	Gruplar arası Grup içi Toplam	12,33 337,07 349,40	2 121 123	6,16 2,78	2,21	.11
Genel	Gruplar arası Grup içi Toplam	1,62 272,29 273,92	2 121 123	.81 2,25	.36	.69

Tablo 4.18.'e bakıldığında öğrencilerin Takım Çalışması Ölçeği, hem genel ortalamada hem de tüm alt boyutlarda sınıf düzeyi değişkenine göre değişmediği görülmektedir.

Tablo 4.18. incelendiğinde ölçek uygulanan öğrencilerin sınıf düzeylerinin takım çalışmalarına etkileri arasındaki p değeri .69 olarak bulunmuştur. %95 güven seviyesinde p değeri ($p < 0.05$) olmadığı için, testler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Ölçek uygulanan öğrencilerin sınıf düzeylerinin takım çalışmaları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

5-TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara göre geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

Aşağıda 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İzmir İlinde “Bu Benim Eserim” proje yarışması bölge sergisine katılmaya hak kazanan öğrenciler ve proje yarışmasına katılmayan öğrencilere uygulanan “Takım Çalışması” ve “Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi” ölçeklerinin iki grup arasında oluşan sonuçlarının; grupların cinsiyet bilgileri, öğrenim gördükleri okul türleri, annelerinin eğitim düzeyi, babalarının eğitim düzeyi, sınıf seviyeleri ve ders notlarına ait verilere ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Proje Hazırlayan Öğrencilerle Hazırlamayan Öğrencilere İlişkin Sonuçlar

Proje yarışmasına katılan ve katılmayan öğrencilere uygulanan ‘Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi’ ve ‘Takım Çalışması’ ölçeğine yönelik veriler analiz edildiğinde, her iki grup arasındaki puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuç ile öğrencilerin Takım çalışmasına ve Kariyer Gelişimlerine yönelik olarak proje faaliyetlerine katılma durumlarının bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Proje çalışmaları ile öğrencilerin Takım çalışması ve Kariyer Gelişimleri arasında bir bağlantıya ulaşılamadığı sonucuna varılmıştır. Alt boyutların istatistikleri değerlendirildiğinde yarışmaya katılanlara ailelerin daha az maddi destek sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Erkek ve Kız Öğrencilere İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin cinsiyet durumlarına göre, Erkek ve Kız öğrencilere uygulanan ‘Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi’ ve ‘Takım Çalışması’ ölçeğine yönelik veriler analiz edildiğinde, her iki grup arasındaki puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuç ile öğrencilerin Takım çalışmasına ve Kariyer Gelişimlerine yönelik olarak Öğrencilerin cinsiyet durumlarının bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin cinsiyet durumlarına ile öğrencilerin Takım çalışması ve Kariyer Gelişimleri arasında bir bağlantıya ulaşılamadığı sonucuna varılmıştır. Sadece alt boyutlarda ailelerin kız öğrencileri daha çok desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kariyer gelişiminde aile etkisi ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Solmaz, 2015).

5.1.3. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre uygulanan ‘Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi’ ve ‘Takım Çalışması’ ölçeğine yönelik veriler analiz edildiğinde, her iki grup arasındaki puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuç ile öğrencilerin Takım çalışmasına ve Kariyer Gelişimlerine yönelik olarak Öğrencilerin anne eğitim düzeylerinin bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile öğrencilerin Takım çalışması ve Kariyer Gelişimleri arasında bir bağlantıya ulaşılamadığı sonucuna varılmıştır.

Anne eğitim seviyesi yükseldikçe öğrenciye sağladığı bilgisel destek artmaktadır. Anne eğitim seviyesi yükseldikçe öğrenciyi maddi olarak destekleme oranı da yükselmektedir. Yapılan araştırmalarda eğitim seviyesi düşük anne ve babaların çocuklarının hemen hemen anne ya da babanın beceri gerektirmeyen işini seçme olasılığının yüksek olduğu, profesyonel ve yöneticilerin çocuklarının ise genelde yönetsel ve profesyonel işlere eğilim gösterdikleri görülmektedir (Bingöl 2011).

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailenin beklentileri puanları ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Solmaz, 2015).

5.1.4. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre uygulanan ‘Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi’ ve ‘Takım Çalışması’ ölçeğine yönelik veriler analiz edildiğinde, her iki grup arasındaki puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuç ile öğrencilerin Takım çalışmasına ve Kariyer Gelişimlerine yönelik olarak Öğrencilerin baba eğitim düzeylerinin bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile öğrencilerin Takım çalışması ve Kariyer Gelişimleri arasında bir bağlantıya ulaşılamadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgisayar destek puanları ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan SPSS analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Solmaz, 2015). Solmaz'ın yaptığı araştırma sonucunda elde ettiği verilerle araştırmacının bulduğu sonuçlar paralellik göstermektedir.

Baba eğitim seviyesi yükseldikçe bilgisayar anlamda desteklemede yükselmektedir. Baba eğitim seviyesinin yükselmesi maddi destek oranını da artırmaktadır. Genel anlamda üniversite mezunu babalarının çocuklarının kariyer gelişimini daha fazla desteklediği görülmüştür. Bu oran eğitim seviyesi düştükçe azalmaktadır. Bu durum eğitim seviyesi yüksek olan babaların daha bilinçli olduğunu ortaya koymaktadır (Bingöl 2011).

5.1.5. Öğrencilerin Okul Türlerine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin öğrenim gördükleri devlet okulları ve özel okul türlerine göre uygulanan 'Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi' ve 'Takım Çalışması' ölçeğine yönelik veriler analiz edildiğinde, her iki grup arasındaki puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuç ile öğrencilerin Takım çalışmasına ve Kariyer Gelişimlerine yönelik olarak Öğrencilerin öğrenim gördükleri devlet okulları ve özel okul türlerinin bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri devlet okulları ve özel okul türleri ile öğrencilerin Takım çalışması ve Kariyer Gelişimleri arasında bir bağlantıya ulaşılamadığı sonucuna varılmıştır.

5.1.6. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre uygulanan 'Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi' ve 'Takım Çalışması' ölçeğine yönelik veriler analiz edildiğinde, her iki grup arasındaki puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuç ile öğrencilerin Takım çalışmasına ve Kariyer Gelişimlerine yönelik olarak Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerinin bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ile öğrencilerin Takım çalışması ve Kariyer Gelişimleri arasında bir bağlantıya ulaşılamadığı

sonucuna varılmıştır. Sadece alt boyutlar incelendiğinde 8. sınıfa giden öğrencilere ailelerin maddi desteğinin az olduğu gözlemlenmiştir.

5.1.7. Öğrencilerin Ders Notlarına İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin öğrenim gördükleri derslerden aldıkları notlarına göre uygulanan ‘Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi’ ve ‘Takım Çalışması’ ölçeğine yönelik veriler analiz edildiğinde, her iki grup arasındaki puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuç ile öğrencilerin Takım çalışmasına ve Kariyer Gelişimlerine yönelik olarak Öğrencilerin öğrenim gördükleri derslerden aldıkları notlarının bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri derslerden aldıkları notlar ile öğrencilerin Takım çalışması ve Kariyer Gelişimleri arasında bir bağlantıya ulaşılamadığı sonucuna varılmıştır.

İlköğretimde akademik olarak başarılı olan öğrenciler kariyer gelişimi açısından ailelerin desteğini görmektedir. İlköğretim başarı durumu kötüden iyiye gittikçe bilgisel anlamda destekleme oranı da artmaktadır. Öğrencilerin akademik başarı durumlarına göre ailelerce desteklenmesini değerlendirmek son derece yanlış bir durumdur. Çünkü gençlerin içinde bulunduğu bu dönem gelişim dönemidir. Sürekli gelişim döneminde olan çocukları bu döneme göre değerlendirmek yanlış bir tutumdur.

Bireyin kariyer gelişiminde etki eden faktörleri dışsal ve içsel faktörler olarak ikiye ayırmak mümkündür. Dışsal faktörlerde en belirleyici olan bireyin sosyal özgeçmiş; eğitim, sosyo-ekonomik olgular, aile, çevre gibi geniş bir yelpazeden oluşmaktadır. Bu faktörler bireyi zamanla dışarıdan etkileyerek içsel motivasyonun oluşumuna katkıda bulunur. Bireyin kariyer sürecini etkiler ve kariyer süreci yönlendirilmesinde rol oynar (Gültekin 2010).

5.2. Öneriler

Araştırmada görülen eksikliklere göre bu bölümde bazı tavsiyelerde bulunulacaktır. Yeni yapılacak araştırmalara ufuk açması için.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1-Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının meslekleri değerlendirmeye tabi tutulabilir.

2- Ailelerin maddi durumlarına yönelik bir değerlendirme tez çalışmasına eklenebilir.

3- Okullarda öğrencilerin proje hazırlama aşamaları incelenebilir.

5.2.2. Yapılacak Olan Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler

1- Ölçek uygulanan öğrencilerin lise öğrenim hayatındaki başarıları incelenerek değerlendirme yapılabilir.

2- “Bu Benim Eserim” proje yarışmasına benzer projelerde yer alan öğrencilere ölçekler uygulanarak değerlendirme yapılabilir.

3- Proje yarışmasına öğrenci hazırlayan öğretmenler değerlendirmeye tabi tutularak öğrenciler üzerindeki etkileri incelenebilir.

4- Proje hazırlayan öğrencilerin aileleri ile görüşme yapılarak elde edilen veriler değerlendirilebilir.

5- Proje hazırlamayan öğrencilerin, proje hazırlamama sebepleri araştırılarak incelemeye dahil edilebilir.

6- KAYNAKÇA

- Afacan, Ö. ve Aydogdu, M. (2006). The Science Technology Society (STS) Course Attitude Scale. **International Journal of Environmental and Science Education**. 1 (2). 189 – 201. Yıldız ve Ergin, 2008).
- Akın, A., Usta, F. Ve Satıcı, S. A. (2012). Validity and reliability of Turkish version of the Family Influence Scale. 4 th International Congress of Educational Research, 4-7 May, İstanbul, Turkey.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005) Yapılandırmacı kuramda fen öğretmeninin rolü. *İlköğretim- Online*, 4(2), 55-64.
- Aladağ, S. (2005). İlköğretim matematik öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bacanlı, F. (2008). Career Decision-Making Difficulties of Turkish Adolescents. Conselling International Perspective: Global Demands and Local Needs. Bahçeşehir University (Oral Presentation) April 25-27.
- Bağcı ve Kılıç, G. (2002). *Dünyada ve Türkiye’de fen öğretimi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi ODTÜ, Ankara.
- Bağcı ve Kılıç, G. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMSS): Fen öğretimi, bilimsel araştırma ve bilimin doğası. *İlköğretim-Online*, 2(1), 42-51. Bybee, R. W. (2008). Scientific literacy, environmental issues, and pisa 2006: the 2008 paulfbrandwein lecture. *Journal of Science Education and Technology*, 17(6), 566-585. Demirel, Ö. (2001). *Plânlamadan değerlendirmeye öğrenme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baran, M.& Maskan, A. (2010). The effect of project-based learning on pre-service physics teachers’ electrostatic achievements. *Cypriot Journal of Educational*

Başaran, İbrahim Ethem. Örgütsel Davranışın Yönetimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, No:52, Ankara, 1982.

Başaran, İ.E., 2000, Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul, Feryal Matbaası, Ankara.

Bayraktar, Ş. (2010). Uluslararası fen ve matematik çalışması(TIMSS 2007) sonuçlarına göre Türkiye’de fen eğitiminin durumu: fen başarısını etkileyen faktörler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 249-270.

Bell, D. E., Raiffa, H. ve Tversky, A. (1988). Descriptive, normative, and prescriptive interactions in decision making. In D. E. Bell, H. Raiffa, ve A. Tversky (Eds.), *Decision making* (pp. 9-30). New York: Cambridge University Press.

Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bingöl, H. 2011, *Olimpiyatlarda derece yapan Türk Sporcularının kariyer planlama profillerinin incelenmesi*, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü. Elazığ

Blanchard, Kenneth ve Doanld Carev. Yüksek Performanslı Takım Kurma. Yönetim Geliştirme Merkezi Yayınları, İstanbul, 1996.

Büyüköztürk, S. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık. (Tekin, 1991).

Campbell, R. E., and Cellini, J. V. (1981). A diagnostic taxonomy of adult career problems. *Journal of Vocational Behavior*, 19, 175-190.

Canan,2004 Aile İçi İletişim Seminerleri 3, Çocuk Eğitiminde Anne Baba

- Chartrand, J. M., Robbins, S. B., Morrill, W. H., & Boggs, K. (1990). The development and validation of the career factors inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 490-501.
- Chartrand, J. M., Rose, M. L., Elliot, T. R., Marmarosh, C., & Caldwell, C. (1993). Peeling back the onion: Personality, problem solving, and career decision making style correlates of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 1, 66-82.
- Cheng, H., Furnham, A. 2002, *Personality, Peer Relations, and Self Confidence as Predictors of Happiness and Loneliness*, *Journal of Adolescence*, 25, 327-339
- Cunha, P. R. (2005). Teaching Software Engineering Using Project-Based Learning. Exploring innovation in education and Research Tainan, Taiwan, 1-5 March 2005
- Çepni, S. (2005). Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi (3 b.). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Çetin, Canan ve Besim Akın ve Vedat Erol. Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Güvence Sistemi. Beta Yayın A.Ş., İstanbul, 2001.
- Çıbık, S. A. (2009).Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 8(1), 36-47.
- Çivitçi, N., Çivitçi, A., 2009, *Self-Esteem as Mediator and Moderator of The Relationship Between Loneliness and Life Satisfaction in Adolescents*, *Personality and Individual Differences*, 47 (8), 954-958

- Creed, P. A., & Yin, W. O. (2007). Reliability and Validity of a Chinese Version of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6, 47-63.
- Demirel, Ö., Başbay, A., Uyangör, N. & Bıyıklı, C. (2006). Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenme Sürecine ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi. *10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, 7-9 Haziran, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları*.
- Demirhan, C. (2002). Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Ankara.
- Demirkuş1999 Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, E., 2002, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Academyplus Yayınevi, Ankara.
- Dohn, N., B. (2007). Knowledge and skills for pisa-assessing the assessment. *Journal of Philosophy of Education*, 41(1), 1-16.
- Duman,2005, Okul Aile İşbirliği, Morpa Kültür Yayınları,İstanbul,
- Dziuban, C.D ve Shirkey, E.C. (1974). On the Psychometric Assessment of Correlation Matrices. **American Educational Research Journal**. 11 (2), 211-216
- Eklöf, H. (2007). *Test-taking motivation on low-stakes tests: A Swedish TIMSS 2003 example*. The Second IEA International Research Conference: Proceedings of the IRC-2006. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. 1, 35-143.

- Erden, M., Akman, Y., 2002, *Gelişim ve Öğrenme*, 11.Baskı, Ankara, Arkadaş Yayınevi, 975-509058-4
- Fouad, N. A., Cotter, E.W., Fitzpatrick, M. E., Kantamneni, N., Carter, L., and Bernfeld, S. (2010). *Development and validation of the Family Influence Scale*. *Journal of Career Assessment*, 18(3), 276-291.
- Gander, M., Gardiner, H., 2004, *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, (Çev., A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur), 5. Baskı, Ankara, İmge Kitabevi, 975-533-068-2
- Gati, I., Garty, Y. Ve Fassa, N. (1996). Using career-related aspects to assess person-environment fit. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 196-206.
- Gati, I., Krausz, M. ve Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Gati, I., ve Asher, I. (2001). Prescreening, in-depth exploration, and choice: From decision theory to career counseling practice. *Career Development Quarterly*, 50, 140-157.
- Gati, I., Saka, N., Malka, M., Orenshtein, A., Sharav, D. ve Zarihan M. (2001). High school students' career-related decision-making difficulties. *Hayiutz Hachinuchi*, 10, 11-38 (in Hebrew).
- Gati, I., Saka, N. ve Krausz, M. (2001). “Should I use a computer-assisted career guidance system?” It depends on where your career decision-making difficulties lie. *British Journal of Guidance and Counselling*, 29, 301-321.
- Gati, I. ve Tal, S. (2008) *International Handbook of Career Guidance: Decision Making Models and Career Guidance*, In:Eds: James A. Athanasou R. Van Esbroeck. (pp: 157-185), Springer International Handbooks of Education.

- Goldman, L. (2000). *Why Do Project Based Learning*, <http://pbl-online.org/About/whatisPBL.htm>. (Erişim tarihi: Haziran 2011).
- Gültekin, M. (2005). İlköğretim Besinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 517-556.
- Gültekin, M. (2007) Proje tabanlı öğrenmenin beşinci sınıf fen bilgisi dersinde öğrenme ürünlerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(1), 93-112.
- Gültekin, D. 2010, Örgütsel kariyer planlama ve iş tatmini etkileşimi ve altın çini işletmesinde bir araştırma, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kütahya
- Hamel, G. ve Prahalad, C.K. Geleceği Kazanmak. (Çev: Zülfü Dicleli) İnkılap Kitapevi, İstanbul, 1996.
- Hartman, B. W., Jenkins, S.J., Fuqua, D.R., Sutherland, V. E. (1987). An analysis of gender differences in the factors structure of the Career Decision Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 1093- 1106.
- Hayton, J.C., Allen, G. ve Scarpello, V. (2004). Factor Retention Decisions in Exporatory Factor Analysis: a Tutorial on Paralel Analysis. **Organizational Research Methods**. 7: 191.
- Henson, R.K. ve Rebots, J.K.(2006). Use of Exploratory Factor Analysis in Published Research: Common Errors and Some Comment on Improved Practice. **Educational and Psychological Measurement**. (66), 33.
- Hesapçıoğlu, M., 1998, Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim, Beta Basım Yayım Dağıtım A.ř., İstanbul.

- Hijazi, Y., Tatar, M. ve Gati, I. (2004). Career decision-making difficulties among Israeli and Palestinian Arab high-school seniors. *Professional School Counseling*, 8, 64-72.
- İçelli, O., Polat, R. ve Sülün, A. 2007. Fen Bilgisi Laboratuvar Uygulamalarında Yaratıcı Proje Desenleri (1.Baskı). b.). Ankara:Maya Akademi.
- İslamoğlu, Güler K. “Team Composition and Effectiveness”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 1998.
- Johnson, B. ve McClure, R. (2002). Validity and Reliability of a Shortened, Revised Version of the Constructivist Learning Environment Survey (CLES). **Learning Environments Research**. (7), 65.
- Kahn, J.H. (2006). Factor Analysis in Counseling Psychology Research, Training, and Practice: Principles, Advances, and Applications. **The Counseling Psychologist**, (34), 684.
- Kalaycı, N. 2008. *Yükseköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Bir Uygulama*. *Eğitim ve Bilim*, 33 (147), 85-105.
- Kalkınç, 2007. Okul Evde Başlar, Nobel Yayınları, Ankara,
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. Öğretmen Kitapları Dizisi, İstanbul: M.E.B. Yayınevi.
- Kaptan, F., Korkmaz H. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

- Karaca, E. (2006). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Geliştirme. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 16: 213-230.
- Katzenbach, Jon R. ve Douglas K. Smith. Takımların Bilgeliği. Epsilon Yayıncılık, (Çev: Nejat Muallimoğlu), Birinci Basım, İstanbul, 1998.
- Kayalp, 2006, İdeal Eğitim, Nesil Yayınları, İstanbul,
- Kelly, K. R., & Lee, W. C. (2002). *Mapping the domain of career decision problems. Journal of Vocational Behavior*, 61, 302-326.
- Kelly, D. L. (2002). The timss 1995 international benchmarks of mathematics and science achievement: profiles of world class performance at fourth and eighth grades. *Educational Research and Evaluation*, 8(1), 41-54.
- Kendiroğlu, Çiğdem. “Takım Çalışmasında Kişisel ve Kültürel Faktörler”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2000.
- Kılınç, H., Sevim, A. S., 2005. *Ergenlerde Yalnızlık ve Bilişsel Çarpıtmalar*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 38 (2), 68-89.
- Korkmaz, H. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kroger, J., 1996, *Identity in Adolescence: The Balance Between Self and Other*, 2 ed., Taylor & Francis e-Library, 0-203-13046-4

Kulaksızoğlu, A., 2008, *Ergenlik Psikolojisi*, 10. Baskı, İstanbul, Remzi Kitabevi, 978-975-140682-8

Kurt, Esat. “Kalite Takımlarından Kalite Çemberleri ile Kendini Yöneten Takımlar ve Uygulamadan Örnekler”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2001.

Lawton, C. A. ve Bordens, K. S. (1995). Gender Differences in Science Interests: An Analysis of Science Fair Projects. *Education Resources Information Center*. ED384430, 29-53

Leech, N.L., Barrett, K.C., ve Morgan, G.A. (2005). **SPSS for Intermediate Statistics; Use and Interpretation (Second Edition)**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Leong, F. T. L., & Chervinko, S. (1996). Construct validity of career indecision: Negative personality traits as predictors of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 4, 315-329.

Lewis, C.C. (1981). "How Adolescents Approach Decision: Changes Over Grades Seven to Twelve and Policy." *Child Development*, 52, 538-544. Lichtenberg, J. W., M. Shaffer and B. M. Arachtingi. (1993) “Expected utility and sequential elimination models of career decision making”. *Journal of Vocational Behavior*, 42,

Lichtenberg, J. W., M. Shaffer and B. M. Arachtingi. (1993) “Expected utility and sequential elimination models of career decision making”. *Journal of Vocational Behavior*, 42,

Loos, L.A. (2008). Career Education: Addressing Career Indecision and Career Decision In Middle School Students. unpublished doctoral dissertation, Capella University

Mau, W. C. (2001). Assessing career decision-making difficulties: A cross-cultural study. *Journal of Career Assessment*, 9, 353-364.

MEB, 2001, “T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı MEB Taşra Teşkilâtı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi Kılavuzu”, Ankara, (Çoğaltma).

MEB. (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi BaşkanlığıMullis, I.V.S., Martin, M.O., Olson, J.F., Berger, D.R., Milne, D., & Stanco, G.M. (Eds.) (2008). *TIMSS 2007 encyclopedia: A guide to mathematics and science education around the world (Vols. 1–2)*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

MEB. (2005). *PISA 2003 projesi - ulusal nihai rapor*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).

MEB. (2007). *PISA 2006 uluslararası öğrenci değerlendirme projesi, ulusal ön rapor*. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları.

MEB. (2010). *PISA 2009 projesi ulusal ön raporu*. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme

Dairesi Başkanlığı. MEB. (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

MEB.(2013) ilköğretim, Kurumları(İlkokullar ve Ortaokullar) Fen bilimleri dersi(3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> (Erişim tarihi: 24 Aralık 2013).

Mitchell, L. K. ve Krumboltz, J. D. (1984). Research on human decision making: Implications for career decision making and counseling. In S. D. Brown and R. 167

Morgan, T., ve Ness, D. (2003), Career decision making difficulties of first year students. The Canadian Journal of Career Development, 2, 33-37.

Moursund, D. (1999). "Project based learning using information technology". ISTE Publications. Eugene.

National Science Teachers Association (NSTA). (1999). NSTA Position Statement: Science Competitions. Erişim: <http://www.nsta.org/159&psid=3> (20.01.2015).

Osborne, J. ve Costello, A.B. (2005). Best Practises in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. **Practical Assessment, Research & Evaluation**. (10), 7.

Ormrod, J., E. (1990). *Human Learning: Therios, Principles and Educational Applications*. Columbus: Merril Publishing Company.

Osipow, S. H. ve Fitzgerald, L. F. (1996). Theories of career development (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Öktem, F., Kadayıfçı, O., Beyazova, U., Cılga, İ., Sungur, M.Z., Şatıroğlu M.H., Çok, F., 2000, *Ergenlik Döneminde Değişim Öğretmen Yardımcı Kitabı*, Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık İşleri Daire Başkanlığı Yayınları

Ölçüm Çetin, M. 1998, İlköğretim Okullarında Takım Çalışması, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.

Özdamar, K. (2004). **Paket Programlar ile _statiksel Veri Analizi (5.baskı)**. Eskisehir: Kaan Kitabevi.

Özdemir, E. (2006) An investigation on the effects of project-based learning on students' achievement in and attitude towards geometry. Yüksek lisans tezi, ODTÜ, Ankara.

Özenç, B. & Arslanhan, S. (2009). PISA 2009 sonuçlarına ilişkin bir değerlendirme. *TEPAV Değerlendirme Notu*.
http://www.tepav.org.tr/upload/files/12922559078.PISA_2009_Sonuclarina_Iliskin_Bir_Degerlendirme.pdf adresinden erişilmiştir.

Özer, D. Z. ve Özkan, M. (2011). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adaylarının Biyoloji Konularındaki Akademik Başarılarına Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 181-207.

Öztürk, Ş. 2009. Fen ve Teknoloji Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) Yönteminin Yeri Ve Önemi. The First International Congress of Educational. Çanakkale.

Pfaff, E., & Huddleston, P. (2003). Does it matter if I hate teamwork? What impacts student attitudes toward teamwork. *Journal of Marketing Education*, 25(1), 37-45.

Phillips, S. D. (1994). Choice and change: Convergence from the decision-making perspective. In M. L.

Piaget, J., 1972, *Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood*, Human Develop, 15, 1-12

PISA 2009 Ulusal Ön Rapor, 2010

- Pintrich, P. R. (2000). The Roal of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications. San Diego, CA: Academic.
- Pitz, G. F., & Harren, V. A. (1980). An analysis of career decision making from the point of view of information processing and decision theory. Journal of Vocational Behavior; 16, 320-346.
- Potter, M. C. (2009). Analyzing the Technical Quality of a Rubric Used to Assess Science Fair Projects. Doctoral Thesis. University of Oregon. Oregon. Umi: 3377391.
- Rassin, E., & Muris, P. (2005). To be or not to be indecisive: gender diferences, correlations with obsessive-compulsive complaints, and behavioural manifestation. Personality and Individual Diffirences, 38, 1175–1181
- Sağlam, M. (2009). *AB sürecinde Türk eğitim sistemi ve ilköğretimdeki değişmeler*. A. Hakan. (Editör): *Öğretmenlik Mesleki Bilgisi Alanındaki Gelişmeler* (s.41-60). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Saka, N. ve Gati, I. (2007). Applying decision theory to facilitating adolescent career choices. In V. B. Skorikov and W. Patton (Eds.), Career development in childhood and adolescence pp. 181-202).
- Sampson, J. P., Jr., Peterson, G. W., Reardon, R. C., & Lenz, J. G. (2007). Key elements of the Cognitive Information Processing Approach to Designing Career Services. Tallahassee, FL: Florida State University, Center for the Study of Technology in Counseling and Career Development.
- Saracaloğlu, A. S., Özyılmaz-Akamca, G. ve Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (3), 241–260.

- Sarı, E. (2007). Türk üniversite öğrencilerinin aceleci, araştırıcı ve genel kararsızlık biçimlerinin kendilik saygısı üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 7 (2), 897-926.
- Savickas, M.L. (1990). The Career Decision-Making Course: Description and Field Test. *Career Development Quarterly*, 38, 3, 275-276.
- Schleicher, A. (2012). *Using data to build better education systems. TED blog, 27 June 2012.*
- Senemoğlu, N., 2005, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, 12.Baskı, Ankara, Gazi Kitabevi, 975-8640-0602
- Skorikov, V. (2007). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 8-24.
- Solmaz, Y. 2015. *Meslek Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi: Pendik İlçesi Örneği*, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Srsic, C., S. (1999), The Association Between Congruence and two Domains of Career Process Self- Efficacy: Career Decision Making Self Efficacy and Career Search Efficacy. The Unpublished Doctoral Thesis, Ohio State University.
- Steger, M.F. (2006). Illustration of Issues in Factor Extraction and Identification of Dimensionality in Psychological Assessment Data. **Journal of Personality Assessment**. 86(3), 263-272.
- Super, D. E. (1980). *A life-span, life-space approach to career development. Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.

Şahin, T. Y. ve Yıldırım, S. (1999). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Anı Yayıncılık, Ankara.

Şimşek, Mehmet ve Tahir Akgemci ve Adnan Çelik. Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 1998.

Şişman, Acat, Aypay Karadağ, (2007). *TIMSS 2007 Ulusal Matematik ve Fen Raporu*.

http://egitek.meb.gov.tr/dosyalar/dokumanlar/uluslararası/timss_2007_ulusal_raporu.rar (04 Haziran 2014).

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (1996). **Using multivariate statistics (3 Ed.)**. New York: Harpercollins College Publishers.

Taşpınar, M. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Data Yayınları.

Tavsancıl, E. (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Temizyürek, K. (2003). *Fen öğretimi ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tortop, H. S. (2013). Bu Benim Eserim Bilim Şenliğinin Yönetici, Öğretmen, Öğrenci Görüşleri ve Fen Projelerinin Kalitesi Odağından Görünümü. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(12), 256-308.

Tortop, H. S. (2014). Examining of the Predictors of Pre-service Teachers' Perceptions of the Quality of the Science Fair Projects in Turkey. Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education, 8, 31-44.

TTKB (2013). (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı). Fen Bilimleri Programı. Erişim: <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=ilkogretim>. (19.12.2014)

Vaiz, O. (2003). Proje Tabanlı Öğrenmede Portfolyoların (Öğrenci Gelişim Dosyalarının) Kullanımı ve Öğrenme Sürecine Yansımaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

White, P. & Smith, E. (2005). What can pisa tell us about teacher shortages? *European Journal of Education*, 40(1), 93-112.

Willms, J. D. (2006). *Learning divides: ten policy questions about the performance and equity of schools and school systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

Woodman, P.L. (2008). *The effects of a coaching program on students' career decision-making difficulties*, Unpublished Doctoral Thesis, The University of Memphis

Yalçın, S.A., Turgut, Ü. & Büyükkasap, E. (2009). *The effect of project based learning on science undergraduates' learning of electricity, attitude towards physics and scientific process skills*. International Online Journal of Educational Science, 1 (1), 81-105.

Yaşar, Ş. (2005). *Sosyal bilgiler programı ve öğretimi*. Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Kitabı. Ankara: Sim Matbaası, 329-342.

Yavuzer, H., 1993, *Çocuk Psikolojisi*, 8.Baskı, İstanbul, Remzi Kitabevi, 975-14-0149-6

Yavuzer, H., Köknel, Ö., Kulaksızoğlu, A., Ayhan, H., Dodurgalı, A., Ekşi, H., 2010, *Anne Baba Tutumları*, 2. Baskı, İstanbul, Timaş Yayınları, 978-605-114-162-6

Yedievli, Samih ve Cem Ersen. “*Takım Çalışması Sistematiği*”, Önce Kalite Dergisi, Kış, 1997.

Yıldız, E. ve Ergin, Ö. (2007). Üst Bilise Yönelimli Sınıf Çevresi Ölçeği-Fen (ÜBYSÇÖ-F)’in Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirligi Çalışması. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. (28), 123–133.

Yılmaz, Hüseyin. “*İşletme Yönetiminde Takım Yaklaşımı ve Avantajları*”, Standart Dergisi, Haziran, 1999.

Yılmaz, O. (2006). İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrenenlerin Akademik Başarıları, Yaratıcılıkları ve Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Yiğit, H., 2010, *Ergenlerin Benlik Saygılarının Yaşam Doyumu ve Bazı Özlük Nitelikleri Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yörükoğlu, A., 1998, *Gençlik Çağı*, 10. Baskı, Ankara, Özgür Yayınları

Yurtluk, M. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler: Proje Tabanlı Öğrenme*. Editör: Özcan Demirel. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yurtluk, M. 2005. Proje Tabanlı Öğrenme. Ö. Demirel içinde, Eğitimde Yeni Yönelimler. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Yücel, C., Karadağ, E., & Turan, S. (2013). *TIMSS 2011 Ulusal Ön Değerlendirme Raporu*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Politika Analizi Raporlar Serisi I. Eskişehir.

Zhou, S. ve Santos, D., (2007). Career Decision-Making Difficulties Of British And Chinese International University Students. *British Journal of Guidance and Counseling*, Vol 35, No. 2.

EKLER

EK-1 “Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi” Ölçeği

Aşağıdaki ölçekte yer alan maddeler yüksek lisans tezim ile ilgili bir çalışmadır. Sizden ricam dikkatlice okuyup size en uygun gelen ölçeği işaretlemenizdir. Lütfen doğru veya yanlış cevap olmadığını unutmayınız. Her bir cümleye katılma ya da katılmama durumunuzu en iyi şekilde gösteren numarayı işaretleyiniz.		Hiç katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Ailem bir mesleği nasıl edineceğim hakkında benimle bilgi paylaştı.	1	2	3	4	5	6
2	Ailem önceden beri kariyer konularını benimle görüştü.	1	2	3	4	5	6
3	Ailem meslek seçiminde nasıl başarılı olabileceğimi bana anlattı.	1	2	3	4	5	6
4	Ailem bir meslek seçiminde neyin önemli olduğunu bana anlattı.	1	2	3	4	5	6
5	Ailemin çalıştığını görmek kariyerimde bana güven verdi.	1	2	3	4	5	6
6	Ailem hangi mesleklerin benim için en iyi olacağı hakkında bana rehberlik etti.	1	2	3	4	5	6
7	Ailem eğitim/staj konularında bana bilgi verdi.	1	2	3	4	5	6
8	Ailem kariyerle ilişkili sorular sormam da beni destekledi.	1	2	3	4	5	6
9	Ailem benden belli bir statüsü olan bir meslek seçmemi bekler.	1	2	3	4	5	6
10	Ailem onları utandırmayacak kariyer kararları vermemi bekler.	1	2	3	4	5	6
11	Ailem sadece onların onaylayacağı bir mesleği seçersem beni maddi olarak destekler.	1	2	3	4	5	6
12	Ailem onların isteklerine uygun bir meslek seçmemi bekler.	1	2	3	4	5	6
13	Ailem kendi kültürümüzden olan insanların kültürümüze uygun meslekler seçmelerini bekler.	1	2	3	4	5	6
14	Ailemin bana dair kariyer beklentileri cinsiyetime dayanmaktadır.	1	2	3	4	5	6
15	Ailem benden kariyer eğitimime ve gelişimime maddi katkı sağlamamı bekler.	1	2	3	4	5	6
16	Ailem beni maddi olarak desteklediği için kariyer gelişimime odaklanabilirim.	1	2	3	4	5	6
17	Ailemin mesleki kararlarımı maddi olarak desteklemesi zordur.	1	2	3	4	5	6
18	Eğer üniversite/yüksekokul sonrası ilave eğitim almak istersem, ailem maddi olarak destek olur.	1	2	3	4	5	6
19	Eğer mesleki hayatımda güç bir durumla karşılaşırsam, ailem beni maddi olarak destekler.	1	2	3	4	5	6
20	Ailem mesleki kararlarımı verirken dini/manevi değerlerimi göz önünde bulundurmamı bekler.	1	2	3	4	5	6
21	Ailem mesleki kararlarımda değer ve inançlarımdan önemli olduğunu ifade etti.	1	2	3	4	5	6
22	Ailem mesleğimin aile değerlerine/inançlarımıza uygun olmasını bekler.	1	2	3	4	5	6

EK-2 “Takım Çalışması” Ölçeği

1’ den 10’a kadar takım ile tecrübenizi değerlendirin.(1=çok kötü, 10= çok iyi, mükemmel)

Kendimi bir lider gibi hissettim.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Kendimi gruptan sorumlu kişi gibi hissettim.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Kendimi grupta bir takipçi gibi hissettim.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Kendimi sürekli ne yapacağı söylenen biri gibi hissettim.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bu grup ile dönem boyunca pek çok projede birlikte çalıştık.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bu grup ile daha pek çok projede çalışmak güzel olur.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bir grup ilişkisi kurabilmek için birlikte yeteri kadar çalışmadık.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Diğer insanlarla birlikte çalışmaktan hoşlanırım.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

İşbirliğini rekabete tercih ederim.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Kendimi rekabetçi biri gibi hissettim.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Rekabet edebileceğim birilerinin olması kendi işimin kalitesi açısından faydalıdır.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Projemizde çalışmak için okulda çok fazla zamanımız oldu.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Grubumuzla çalışmak için okulda yeteri kadar zamanımız olmadı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Proje çalışmalarının pek çoğu okulda bulunduğumuz süre içerisinde yapıldı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bu projede çalışmak için tahsis edilmiş(ayrılmış) okulda yeteri kadar zamanımız vardı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Akran değerlendirmesi, takım çalışması deneyiminin bir parçası olmalıdır.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Tümüyle akran değerlendirmesi yapmak, yardımcı olmaktan çok zarar getirir.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Akran değerlendirmeleri, öğretmenin takımda gerçekte neler olup bittiğini görmesini sağlar.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Beleşçiler, kendi payına düşen görevleri yapmayarak takım çalışmasını berbat eden kişilerdir.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Görevlerini yerine getirmeyen insanlar, çok büyük bir takım çalışması deneyimi kazanmak için, başa çıkılması gereken bir dezavantajdır.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Herkes eşit miktarda iş yaptı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bazı insanlar diğerlerinden fazla iş yaptı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Herkes kendi payına düşeni yaptı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

İşin büyük bir kısmını birkaç kişi yaptı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Takım çalışmasından nefret ediyorum, çünkü her zaman kendi paylarını yapmayan insanlar vardır.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Her ne kadar katkıda bulunmayan insanlarla (üyelerle) uğraşmak zorunda kalsam da grup içinde çalışmayı seviyorum.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bu takımda kaç insan vardı?

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bu projede ne kadar aşama kat ettiniz(ne derece aldınız)?

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

EK-3 Takım Çalışması Ölçeği' nin Uyarlama İzni



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.12695045

10.12.2015

Konu:Recep AKYEL
Araştırma İzni

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
Buca/İZMİR

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) 01/12/2015 tarih ve 2207 sayılı yazınız.
c) 09/12/2015 tarih ve 12018877-604.01.02-E.12659448 sayılı Valilik Onayı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencisi Recep AKYEL'in "Bu Eser Benim" Proje Yarışmasına Katılan Öğrencilerin Kariyer Gelişiminde Aile Etkisinin ve Takım Çalışmasının İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz tüm ilçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören "Bu Benim Eserim" proje yarışmasına Fen Bilimleri Alanında proje hazırlayan öğrencilere uygulamak istediği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Metin ENDER KARABULUT
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)
- 4-Onaylı Veri Araçları(...sayfa)

Aslı ile aynıdır
5070 sayılı yasa ile
elektronik olarak imzalanmıştır.

...../...../20

Hükümet Konağı C Blok Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR Memur
Tel: (0 232) 477 21 37
Faks: (0 312) 477 21 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9c94-faa9-3273-aa1d-d001 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.12659448

09/12/2015

Konu: Recep AKYEL
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 01/12/2015 tarihli ve 2207 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencisi Recep AKYEL'in "**Bu Eser Benim**" Proje Yarışmasına Katılan Öğrencilerin Kariyer Gelişiminde Aile Etkisinin ve Takım Çalışmasının İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz tüm ilçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören "Bu Benim Eserim" proje yarışmasına Fen Bilimleri Alanında proje hazırlayan öğrencilere uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, Müdürlüğümüz tüm ilçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda 2015-2016 öğretim yılı eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR
09/12/2015
Fatih DAMATLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Hükümet Konağı C Blok Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR Memur
Tel: (0 232) 477 21 37
Faks: (0 312) 477 21 07

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 85c6-3603-341e-aeaa-584a kodu ile teyit edilebilir.

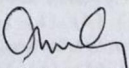
T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

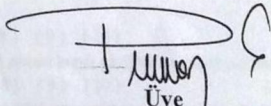
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Recep AKYEL
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enst.
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İzmir İli, tüm ilçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören 'Bu Benim Eserim Eserim' proje yarışmasına 'Fen Bilimleri Alanında' proje hazırlayan öğrenciler
Araştırmanın konusu	"Bu Benim Eserim" Proje Yarışmasına Katılan Öğrencilerin Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi ve Takım Çalışmasının İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	"Bu Benim Eserim" Proje Yarışmasına Katılan Öğrencilerin Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi ve Takım Çalışmasının İncelenmesi
Veri toplama araçları	Takım Çalışması Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2012/13 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2015-2016 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

08./12/2015


Komisyon Başkanı
Metin Ender KARABULUT


Üye
Pınar ERÇİFTÇİ ÇÜÇEN


Üye
Bahar DİNÇER

Takım Çalışması Ölçeği

1' den 10'a kadar takım ile tecrübenizi değerlendirin.(1=çok kötü, 10= çok iyi, mükemmel)

Kendimi bir lider gibi hissederim.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Kendimi gruptan sorumlu kişi gibi hissettim.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Kendimi grupta bir takipçi gibi hissettim.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Kendimi sürekli ne yapacağı söylenen biri gibi hissettim.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bu grup ile dönem boyunca pek çok projede birlikte çalıştık

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bu grup ile daha çok projede çalışmak güzel olur.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bir grup ilişkisi kurabilmek için birlikte yeteri kadar çalışmadık.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Diğer insanlarla birlikte çalışmaktan hoşlanırım.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

İşbirliğini rekabete tercih edebilirim.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Kendimi rekabetçi biri gibi hissederim.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Rekabet edebileceğim birine sahip olmak kendi işimin kalitesi açısından faydalıdır.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Projemizde çalışmak için okulda çok fazla zamanımız oldu.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Grubumuzda çalışmak için okulda yeteri kadar zamanımız olmadı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Pek çok proje çalışması okulda bulduğumuz süre içerisinde yapıldı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bu projede çalışmak için tahsis edilmiş(ayrılmış) pek çok sınıf zamanı vardı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Akran değerlendirmesi takım çalışması deneyiminin bir parçası olmalıdır.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Tümüyle akran değerlendirmeleri yardımcı olmaktan çok zararlıdır.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Akran değerlendirmeleri öğretmenin takımda gerçekte neler olup bittiğini göstermesini sağlar.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bunlar kendi paylarını yapmayarak takım çalışmasını berbat eden kişilerdir.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Kendi paylarını yerine getirmeyen insanlar çok büyük bir takım çalışması deneyimi kazanmak için başa çıkılması gereken bir dezavantajdır.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Herkes eşit miktarda iş yaptı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bazı insanlar diğerlerinden fazla iş yaptı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Herkes kendi payına düşeni yaptı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

İşin büyük bir kısmını birkaç kişi yaptı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Takım çalışmasından nefret ediyorum çünkü her zaman kendi paylarını yapmayan insanlar vardır.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Her ne kadar katkıda bulunmayan insanlarla (üyelerle) uğraşmak zorunda kalsam da grup içinde çalışmayı seviyorum.

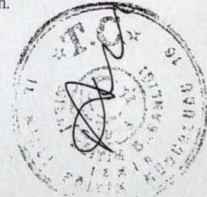
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bu takımda kaç insan vardı?

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bu projede ne kadar aşama kat ettiniz(ne derece aldınız)?

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)



**ARAşTIRMA TAMAMLANDIKTAN SONRA, ARAşTIRMANIN TESLİMİNE
İLİşKİN TAAHHÜTNAME TUTANAĞI**

ARAşTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	
Bağlı bulunduğu Üniversite/Kurum	
Araştırmanın konusu	
Teslim edilen araştırma örneği türü ve sayısı	 Adet elektronik ortamda CD / Basılı materyal
Araştırmayı teslim alan kurum	İzmir İİ Milli Eğitim Müdürlüğü

Yukarıda yazılı araştırma örneğini İzmir İİ Milli Eğitim Müdürlüğü'ne teslim ettim.

...../...../201..

Teslim Eden

.....
.....

Teslim Alan

.....
.....

UYGUNDUR

...../...../201...



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.320235

11.01.2016

Konu:Recep AKYEL

Araştırma İzni

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
Buca/İZMİR

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 06/01/2016 Tarihli ve 113337 sayılı yazısı

04/12/2015 tarihli ve 02744 sayılı yazınız ile Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne göndermiş olduğunuz, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencisi Recep AKYEL'in "Bu Eser Benim" Proje Yarışmasına Katılan Öğrencilerin Kariyer Gelişiminde Aile Etkisinin ve Takım Çalışmasının İncelenmesi" konulu tez çalışması 09/12/2015 tarihli ve E.12659448 sayılı Valilik Onayı ile uygun görülmüş olup 10/12/2015 tarihli ve 12695045 sayılı yazımız ile Üniversitenize gönderildiğinden tekrar onay alınmasına gerek görülmemiştir

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Metin ENDER KARABULUT

Müdür a.

Şube Müdürü

EKLER:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Aslı ile Aynıdır
5070 sayılı yasa ile
elektronik olarak imzalanmıştır.

12 Ocak / 2016

Hükümet Konağı C Blok Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR Memur
Tel: (0 232) 477 21 37
Faks: (0 312) 477 21 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f0df-2e70-3528-8372-bb6c kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.12659448

09/12/2015

Konu: **Recep AKYEL**
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 01/12/2015 tarihli ve 2207 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencisi Recep AKYEL'in "**Bu Eser Benim**" Proje Yarışmasına Katılan Öğrencilerin Kariyer Gelişiminde Aile Etkisinin ve Takım Çalışmasının İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz tüm ilçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören "Bu Benim Eserim" proje yarışmasına Fen Bilimleri Alanında proje hazırlayan öğrencilere uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, Müdürlüğümüz tüm ilçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda 2015-2016 öğretim yılı eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR
09/12/2015
Fatih DAMATLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Hükümet Konağı C Blok Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR Memur
Tel: (0 232) 477 21 37
Faks: (0 312) 477 21 07

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 85c6-3603-341e-aeaa-584a kodu ile teyit edilebilir.

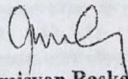
T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

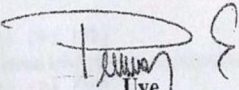
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

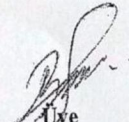
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Recep AKYEL
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enst.
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İzmir İli, tüm ilçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören 'Bu Benim Eserim Eserim' proje yarışmasına 'Fen Bilimleri Alanında' proje hazırlayan öğrenciler
Araştırmanın konusu	"Bu Benim Eserim" Proje Yarışmasına Katılan Öğrencilerin Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi ve Takım Çalışmasının İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	"Bu Benim Eserim" Proje Yarışmasına Katılan Öğrencilerin Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi ve Takım Çalışmasının İncelenmesi
Veri toplama araçları	Takım Çalışması Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2012/13 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2015-2016 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

08./12/2015


Komisyon Başkanı
Metin Ender KARABULUT


Üye
Pınar ERÇİFTÇİ ÇÜÇEN


Üye
Bahar DİNÇER

K-1 Takım Çalışması Ölçeği

1' den 10'a kadar takım ile tecrübenizi değerlendirin. (1=çok kötü, 10= çok iyi, mükemmel)

Kendimi bir lider gibi hissedirim.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Kendimi gruptan sorumlu kişi gibi hissettim.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Kendimi grupta bir takipçi gibi hissettim.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Kendimi sürekli ne yapacağı söylenen biri gibi hissettim.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bu grup ile dönem boyunca pek çok projede birlikte çalıştık

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bu grup ile daha çok projede çalışmak güzel olur.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bir grup ilişkisi kurabilmek için birlikte yeteri kadar çalışmadık.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Diğer insanlarla birlikte çalışmaktan hoşlanırım.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

İşbirliğini rekabete tercih edebilirim.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Kendimi rekabetçi biri gibi hissedirim.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Rekabet edebileceğim birine sahip olmak kendi işimin kalitesi açısından faydalıdır.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Projemizde çalışmak için okulda çok fazla zamanımız oldu.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Grubumuzda çalışmak için okulda yeteri kadar zamanımız olmadı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Pek çok projeye çalışması okulda bulunduğumuz süre içerisinde yapıldı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bu projede çalışmak için tahsis edilmiş (ayrılmış) pek çok sınıf zamanı vardı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Akran değerlendirmesi takım çalışması deneyiminin bir parçası olmalıdır.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Tümüyle akran değerlendirmeleri yardımcı olmaktan çok zararlıdır.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Akran değerlendirmeleri öğretmenin takımda gerçekte neler olup bittiğini göstermesini sağlar.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bunlar kendi paylarını yapmayarak takım çalışmasını berbat eden kişilerdir.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Kendi paylarını yerine getirmeyen insanlar çok büyük bir takım çalışması deneyimi kazanmak için başa çıkılması gereken bir dezavantajdır.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Herkese eşit miktarda iş yaptı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bazı insanlar diğerlerinden fazla iş yaptı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Herkese kendi payına düşeni yaptı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

İşin büyük bir kısmını birkaç kişi yaptı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Takım çalışmasından nefret ediyorum çünkü her zaman kendi paylarını yapmayan insanlar vardır.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Her ne kadar katkıda bulunmayan insanlarla (üyelerle) uğraşmak zorunda kalsam da grup içinde çalışmayı seviyorum.

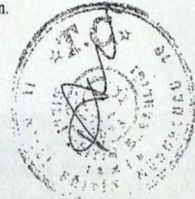
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bu takımda kaç insan vardı?

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bu projede ne kadar aşama kat ettiniz (ne derece aldınız)?

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)



**EK-4 “Takım Çalışması Ölçeği” ve “Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi”
Ölçeklerinin Uygulama İzinleri**



**T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 12018877-604.01.02-E.3479834
Konu :Recep AKYEL
Araştırma İzni

28.03.2016

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
Buca/İZMİR

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b)16/03/2016 tarihli ve 1050 sayılı yazısı. yazınız.
c)25/03/2016 tarihli ve 12018877-604.01.02-E.3426241 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Dokuz Eylül Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Recep AKYEL'in " **Bu Benim Eserim Proje Yarışmasına Katılan Öğrencilerin Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi ve Takım Çalışmasının İncelenmesi**" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz tüm ilçelerinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören Bu Benim Eserim Proje Yarışmasına proje hazırlayan öğrenciler ve proje hazırlamayan okullarda öğrenim gören öğrencilere uygulamak istediği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Metin Ender KARABULUT
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)
- 4-Onaylı Veri Araçları(.....sayfa)

Aslı ile Aynıdır
5070 sayılı yasa ile
elektronik olarak imzalanmıştır.
29. Mart 2016

Hükümet Konağı C Blok Kat:8 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Tel: (0 232) 477 21 37
Faks: (0 232) 477 21 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 348c-c08e-32bd-aebd-572e kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.3426241

25/03/2016

Konu :Recep AKYEL
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 16/03/2016 tarihli ve 1050 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Recep AKYEL'in " Bu Benim Eserim Proje Yarışmasına Katılan Öğrencilerin Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi ve Takım Çalışmasının İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz tüm ilçelerinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören Bu Benim Eserim Proje Yarışmasına proje hazırlayan öğrenciler ve proje hazırlamayan okullarda öğrenim gören öğrencilere uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, tüm ilçe okullarında 2015-2016 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR
25/03/2016
Fatih DAMATLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Hükümet Konağı C Blok Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR Memur
Tel: (0 232) 477 21 37
Faks: (0 312) 477 21 07

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 703f-c076-34a7-b9ff-10fd kodu ile teyit edilebilir.

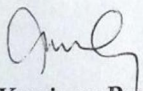
T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

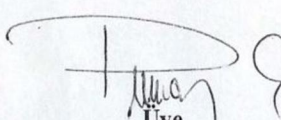
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

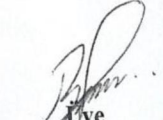
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Recep AKYEL
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enst.
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İzmir İli, tüm ilçelerinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 'Bu Benim Eserim Eserim' proje yarışmasına proje hazırlayan öğrenciler ve proje hazırlamayan okullarda öğrenim gören öğrenciler
Araştırmanın konusu	"Bu Benim Eserim" Proje Yarışmasına Katılan Öğrencilerin Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi ve Takım Çalışmasının İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	"Bu Benim Eserim" Proje Yarışmasına Katılan Öğrencilerin Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi ve Takım Çalışmasının İncelenmesi
Veri toplama araçları	Takım Çalışması Ölçeği, Kariyer Gelişiminde Aile Etkisi Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme
Görüş istenilecek Birim/Birimler	----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2012/13 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2015-2016 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

23../03/2016


Komisyon Başkanı
Metin Ender KARABULUT


Üye
Pınar ERÇİFTÇİ ÇÜÇEN


Üye
Bahar DİNÇER

Ek 1

Okul Türü: Özel Okul ☐ Devlet Okulu ☐

Cinsiyet: Kız ☐ Erkek ☐

Ailenizin Eğitim Düzeyi: Anne: Baba:.....

Sınıf Seviyesi: 5. Sınıf ☐ 6. Sınıf ☐ 7. Sınıf ☐ 8. Sınıf ☐

Aşağıdaki ölçekte yer alan maddeler yüksek lisans tezini ile ilgili bir çalışmadır. Sizden ricam dikkatlice okuyup size en uygun gelen ölçeği işaretlemenizdir. Lütfen doğru veya yanlış cevap olmadığını unutmayınız. Her bir cümleye katılma ya da katılmama durumunuzu en iyi şekilde gösteren numarayla işaretleyiniz.

		Hiç katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Ailem bir mesleği nasıl edineceğim hakkında benimle bilgi paylaştı.	1	2	3	4	5	6
2	Ailem önceden beri kariyer konularını benimle görüştü.	1	2	3	4	5	6
3	Ailem meslek seçiminde nasıl başarılı olabileceğimi bana anlattı.	1	2	3	4	5	6
4	Ailem bir meslek seçiminde neyin önemli olduğunu bana anlattı.	1	2	3	4	5	6
5	Ailemin çalıştığını görmek kariyerimde bana güven verdi.	1	2	3	4	5	6
6	Ailem hangi mesleklerin benim için en iyi olacağı hakkında bana rehberlik etti.	1	2	3	4	5	6
7	Ailem eğitim/staj konularında bana bilgi verdi.	1	2	3	4	5	6
8	Ailem kariyerle ilişkili sorular sormam da beni destekledi.	1	2	3	4	5	6
9	Ailem benden belli bir statüsü olan bir meslek seçmemi bekler.	1	2	3	4	5	6
10	Ailem onları utandırmayacak kariyer kararları vermeme bekler.	1	2	3	4	5	6
11	Ailem sadece onların onaylayacağı bir mesleği seçersem beni maddi olarak destekler.	1	2	3	4	5	6
12	Ailem onların isteklerine uygun bir meslek seçmemi bekler.	1	2	3	4	5	6
13	Ailem kendi kültürümüzden olan insanların kültürümüze uygun meslekler seçmelerini bekler.	1	2	3	4	5	6
14	Ailemin bana dair kariyer beklentileri cinsiyetime dayanmaktadır.	1	2	3	4	5	6
15	Ailem benden kariyer eğitimime ve gelişimime maddi katkı sağlamamı bekler.	1	2	3	4	5	6
16	Ailem beni maddi olarak desteklediği için kariyer gelişimime odaklanabilirim.	1	2	3	4	5	6
17	Ailemin mesleki kararlarımı maddi olarak desteklemesi zordur.	1	2	3	4	5	6
18	Eğer üniversite/yüksekokul sonrası ilave eğitim almak istersem, ailem maddi olarak destek olur.	1	2	3	4	5	6
19	Eğer mesleki hayatımda güç bir durumla karşılaşsam, ailem beni maddi olarak destekler.	1	2	3	4	5	6
20	Ailem mesleki kararlarımı verirken dini/manevi değerlerimi göz önünde bulundurmamı bekler.	1	2	3	4	5	6
21	Ailem mesleki kararlarımda değer ve inançlarımın önemli olduğunu ifade etti.	1	2	3	4	5	6
22	Ailem mesleğimin aile değerlerine/inançlarımıza uygun olmasını bekler.	1	2	3	4	5	6



Takım Çalışması Ölçeği

KİŞİSEL BİLGİLER

a) Cinsiyet: () Kız () Erkek

b) Sınıf :

c) Fen Bilimleri Dersi Ortalamanız

☐ 44 ve altında ☐ 45-55 ☐ 56-69 ☐ 70-84 ☐ 85 ve üzerinde

1' den 10'a kadar takım ile tecrübenizi değerlendirin. (1=çok kötü, 10= çok iyi, mükemmel)

Kendimi bir lider gibi hissettim.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Kendimi gruptan sorumlu kişi gibi hissettim.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Kendimi grupta bir takipçi gibi hissettim.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Kendimi sürekli ne yapacağı söylenen biri gibi hissettim.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bu grup ile dönem boyunca pek çok projede birlikte çalıştık.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bu grup ile daha pek çok projede çalışmak güzel olur.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bir grup ilişkisi kurabilmek için birlikte yeteri kadar çalışmadık.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Diğer insanlarla birlikte çalışmaktan hoşlanırım.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

İşbirliğini rekabete tercih ederim.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Kendimi rekabetçi biri gibi hissettim.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Rekabet edebileceğim birilerinin olması kendi işimin kalitesi açısından faydalıdır.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Projemizde çalışmak için okulda çok fazla zamanımız oldu.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Grubumuzla çalışmak için okulda yeteri kadar zamanımız olmadı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Proje çalışmalarının pek çoğu okulda bulunduğumuz süre içerisinde yapıldı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bu projede çalışmak için tahsis edilmiş (ayrılmış) okulda yeteri kadar zamanımız vardı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Akran değerlendirmesi, takım çalışması deneyiminin bir parçası olmalıdır.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Tümüyle akran değerlendirmesi yapmak, yardımcı olmaktan çok zarar getirir.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Akran değerlendirmeleri, öğretmenin takımda gerçekte neler olup bittiğini görmesini sağlar.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Beleşçiler, kendi payına düşen görevleri yapmayarak takım çalışmasını berbat eden kişilerdir.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Görevlerini yerine getirmeyen insanlar, çok büyük bir takım çalışması deneyimi kazanmak için, başa çıkılması gereken bir dezavantajdır.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Herkes eşit miktarda iş yaptı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bazı insanlar diğerlerinden fazla iş yaptı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Herkes kendi payına düşeni yaptı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

İşin büyük bir kısmını birkaç kişi yaptı.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Takım çalışmasından nefret ediyorum, çünkü her zaman kendi paylarını yapmayan insanlar vardır.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Her ne kadar katkıda bulunmayan insanlarla (üyelerle) uğraşmak zorunda kalsam da grup içinde çalışmayı seviyorum.

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bu takımda kaç insan vardı?

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Bu projede ne kadar aşama kat ettiniz (ne derece aldınız)?

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)



**ARAŞTIRMA TAMAMLANDIKTAN SONRA, ARAŞTIRMANIN TESLİMİNE
İLİŞKİN TAAHHÜTNAME TUTANAĞI**

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	
Bağlı bulunduğu Üniversite/Kurum	
Araştırmanın konusu	
Teslim edilen araştırma örneği türü ve sayısı	 Adet elektronik ortamda CD / Basılı materyal
Araştırmayı teslim alan kurum	İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Yukarıda yazılı araştırma örneğini İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne teslim ettim.

...../...../201.

Teslim Eden

.....
.....

Teslim Alan

.....
.....

UYGUNDUR

...../...../201...