

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
KALİTE YÖNETİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İZMİR İLİNDE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM ALAN LİSE
ÖĞRENCİLERİNİN İŞSİZLİK VE KARIYER KAYGILARININ
YAPISAL EŞİTLİK MODELİYLE İNCELENMESİ

Gülden BOZOK

Danışman
Doç. Dr. Ali Rıza FİRUZAN

İZMİR- 2019

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**İzmir İlinde Mesleki ve Teknik Eğitim Alan Lise Öğrencilerinin İşsizlik ve Kariyer Kaygılarının Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi**” adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

..... / / 2019

Gülden BOZOK

ÖZET
Yüksek Lisans Tezi
İzmir İlinde Mesleki ve Teknik Eğitim Alan Lise Öğrencilerinin İşsizlik ve
Kariyer Kaygılarının Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi
Gülden BOZOK

Dokuz Eylül Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Toplam Kalite Yönetimi Anabilim Dalı
Kalite Yönetimi Programı

Bu tez çalışmasının amacı; mesleki ve teknik eğitim alan lise öğrencilerinin işsizlik ve kariyer kaygılarını etkileyen demografik, sosyo-ekonomik ve ailesel faktörlerin yapısal eşitlik modeli kullanılarak incelenmesidir.

Çalışmanın örneklemini İzmir ilinde 2018-2019 öğretim yılında mesleki ve teknik eğitim alan öğrencilerden kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. İzmir ilinin bütün ilçelerinin temsil edilebilmesi için çalışmaya farklı ilçelerden 10 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi dahil edilmiştir. Veri toplama işlemi anket yoluyla yapılmıştır. Araştırmada uygulanan anket literatür bilgilerinden faydalanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Optik form şeklinde hazırlanan anketler toplam 2300 öğrenciye uygulanmıştır.

Veriler açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve yol analizi kullanılarak değerlendirilmiş ve işsizlik ve kariyer kaygısına yönelik bağımsız değişkenlerle oluşturulan model sınanmıştır. Elde edilen araştırma bulgularına göre; oluşturulan modelin kabul edilebilir uyum değerleri ürettiği görülmüştür.

Elde ettiğimiz bulgular mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinde işsizlik ve kariyer kaygısını arttıran başlıca faktörlerin okul memnuniyeti ve eğitim kalitesi olduğunu göstermiştir.

İşsizlik kaygısını etkileyen diğer faktörler öğrencinin okulu, yaşı, sınıfı, eğitim aldığı alan ve babasının hayatta olup olmaması durumudur. Kariyer kaygısını ise öğrencinin yaşı, ailenin ortalama aylık geliri, babasının eğitim ve iş durumu etkilemektedir.

Mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinde ortaya konan bu bulguların eğitim politikalarının geliştirilmesi ve gençlerin kaygılarını azaltacak iyileştirmelerin yapılmasında kullanılabileceğini düşünmekteyiz.

Anahtar Kelimeler: Mesleki ve Teknik Eğitim, İşsizlik kaygısı, Kariyer Kaygısı, Yapısal Eşitlik Modeli



ABSTRACT

Master's Thesis

The Investigation into Unemployment and Career Anxiety of Vocational and Technical High School Students in İzmir via Structural Equality Model

Gülden BOZOK

Dokuz Eylül University

Graduate School of Social Sciences

Department of Total Quality Management

Quality Management Program

The aim of this thesis study is to investigate into the factors of demographic, socio-economic and familiar which effect unemployment and career anxiety of vocational and technical high school students via structural equality model.

The sample of the study was specified from vocational and technical high school students in İzmir during the academic year 2018-2019 via convenience sampling method. It was included 10 vocational and anatolian high school in this study from different districts for the purpose of being represented all of the districts in İzmir. The data collection was made through survey. The survey which is applied to the investigation was prepared by taking advantage of the literature knowledge by the investigator. The surveys were arranged in the form of optical were applied to 2300 students.

The data were evaluated by using of exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis and path analysis and the model which was formed with independent variables aimed at unemployed career anxiety was tested. According to the obtained research findings, it was seen that the formed model produces admissible adaptive values.

The obtained findings showed that the primary factors which increases unemployment and career anxiety of vocational and technical high school students are school pleasure and education quality. The other factors which effect on unemployment anxiety are students' school, age, class, departure of education and whether his father is alive or not. At the same time; students' age, the average monthly income of the family and the father's educational and job status effect on career anxiety.

We suppose that these findings which were put forward on vocational and technical education students can be used for the development of educational policies and ameliorations for decreasing the young people with anxiety.

Keywords: Vocational and Technical Education, Unemployment Anxiety, Career Anxiety, Structural Equality Model

**İZMİR İLİNDE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM ALAN LİSE
ÖĞRENCİLERİNİN İŞSİZLİK VE KARIYER KAYGILARININ
YAPISAL EŞİTLİK MODELİYLE İNCELENMESİ**

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	ii
YEMİN METNİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR	xii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
EKLER LİSTESİ	xvi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

**TÜRKİYE’DE EĞİTİM SİSTEMİNE VE MESLEKİ VE TEKNİK
EĞİTİME GENEL BAKIŞ**

1.1. TÜRKİYE’DE EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISI	3
1.1.1.Serbest Öğrenme	4
1.1.2.Yaygın Eğitim	5
1.1.3.Örgün Eğitim	5
1.2. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN YAPISI	6
1.2.1. Meslekî ve Teknik Eğitimin Tanımı	6
1.2.2. Meslekî ve Teknik Eğitimin Önemi	6
1.2.3. Türkiye’de Meslekî ve Teknik Eğitimin Tarihsel Gelişimi	7
1.2.4. Türkiye’de Meslekî ve Teknik Eğitim Kurumları	9
1.2.5. Meslekî ve Teknik Eğitim Alanları	11
1.2.6. Meslekî ve Teknik Eğitimin Öncelikleri ve Kalite Politikası	12

İKİNCİ BÖLÜM

İŞSİZLİK VE KARİYER KAYGISI KAVRAMLARI

2.1. KAYGI KAVRAMI VE TÜRLERİ	14
2.1.1. Durumluk Kaygı	15
2.1.2. Sürekli Kaygı	16
2.2. KAYGIYI ETKİLEYEN ETMENLER	16
2.2.1. Bireyin Yaşı	17
2.2.2. Bireyin Cinsiyeti	17
2.2.3. Aile	18
2.2.4. Anne ve Babanın Eğitim Durumu	19
2.2.5. Sosyo-Ekonomik Durum	19
2.2.6. Anne ve Babanın Mesleği	19
2.2.7. Kardeş Sayısı	20
2.2.8. Akademik Başarı Durumu	20
2.3. İŞSİZLİK VE İŞSİZLİK KAYGISI KAVRAMLARI	21
2.3.1. İşsizlik Kavramı	21
2.3.2. İşsizlik Kaygısı Kavramı	25
2.4. KARİYER VE KARİYER KAYGISI KAVRAMLARI	26
2.4.1. Kariyer Kavramı	26
2.4.2. Kariyer Kaygısı Kavramı	26
2.5. LİSE ÖĞRENCİLERİNDE İŞSİZLİK VE KARİYER KAYGISI NEDENLERİ	28
2.6. İŞSİZLİK VE KARİYER KAYGISI ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR	28

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ

3.1. YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİNE GİRİŞ	30
3.1.1. Yapısal Eşitlik Modeli Tanımı	30
3.2. YAPISAL EŞİTLİK MODELİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ	31
3.3. YAPISAL EŞİTLİK MODELİNİN AVANTAJLARI	33
3.4. YAPISAL EŞİTLİK MODELİNİN VARSAYIMLARI	34
3.5. YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİNE İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR	35
3.6. YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMELİNİN AŞAMALARI	37
3.7. YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİNİN UYUM İNDEKSLERİ	39
3.8. YAPISAL EŞİTLİK MODELİNDE KULLANILAN PROGRAMLAR	42
3.8.1. EQS	43
3.8.2. LISREL	43
3.8.3. AMOS	44

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

4.1. MATERYAL	45
4.1.1. Araştırmanın Konusu	45
4.1.2. Araştırmanın Önemi ve Hedefleri	46
4.1.3. Araştırmanın Yöntemi	47
4.1.4. Araştırmanın Varsayımları	47
4.1.5. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları	47
4.1.6. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	48
4.1.7. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	48
4.1.8. Verilerin Toplanması	50
4.1.9. Verilerin Analiz Yöntemi	51

BEŞİNCİ BÖLÜM
ARAŞTIRMA BULGULARININ SUNUMU VE DEĞERLENDİRMESİ

5.1.ARAŞTIRMA GRUBU	52
5.2. ARAŞTIRMAYA KATILANLARA AİT GENEL BİLGİLER	53
5.3. YAPISAL EŞİTLİK MODELİ ANALİZ SONUÇLARI	59
5.3.1. Güvenilirlik Analizi	59
5.3.2. Maddeler Arası Korelasyon Değerleri ve Maddeler Arası Korelasyonların Ortalaması	60
5.3.3. Ölçeğin Faktör Analizi Sonuçları	63
5.4. YAPISAL EŞİTLİK MODELİ ANALİZİ	71
5.5. ÖĞRENCİLERİN İŞSİZLİK VE KARIYER KAYGILARININ BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERLE İNCELENMESİ	77
SONUÇ	78
KAYNAKÇA	80
EKLER	

KISALTMALAR

AFA	Açıklayıcı Faktör Analizi
AGFI	Uyarlanmış uyum iyiliği indeksi
AMOS	Analysis of Moment Structures
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
ÇPAL	Çok Programlı Anadolu Liseleri
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
EO	En Çok Olabilirlik Fonksiyonu
GFI	Uyum İyiliği İndeksi
HBÖGM	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
IFI	Fazlalık uyum İndeksi
ILO	International Labour Organization
KMO	Kaiser Meyer Olkin
LISREL	Linear Structural Relations
MAÖL	Meslekî Açık Öğretim Lisesi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MEGEP	Meslekî ve Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi
METARGEM	Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkez
MTAL	Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi
MTEGM	Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü
NFI	Normlaştırılmış Uyum İndeksi
PDREM	Psikoloji Danışma Rehberlik ve Eğitim Merkezi
RFI	Görelî uyum indeksi

RMSEA	Ortalama hata karekök yaklaşımı
SEM	Structural Equation Modeling
SPSS	İstatistik Programı
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
YEM	Yapısal Eşitlik Modellemesi



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Örgün Meslekî ve Teknik Eğitim Okulları	s. 10
Tablo 2: Meslekî ve Teknik Eğitim Öğretim Programları	s. 11
Tablo 3: Path Analizinde Kullanılan Temel Semboller	s. 36
Tablo 4: Modelin Uyumunun Değerlendirilmesi	s. 42
Tablo 5: Ön Çalışmada Yer Alan Okullar ve Öğrenci Sayıları	s. 50
Tablo 6: Araştırma grubunda yer alan okullar listesi	s. 52
Tablo 7: Katılımcıların Cinsiyete ve Yaşa Göre Dağılımları	s. 53
Tablo 8: Katılımcıların Eğitim Aldığı Alan Türüne Göre Dağılımları	s. 54
Tablo 9: Katılımcıların Okudukları Sınıfa Göre Dağılımları	s. 54
Tablo 10: Katılımcıların Eğitim Aldığı Alan Adına Göre Dağılımları	s. 55
Tablo 11: Katılımcıların Anne ve Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımları	s. 56
Tablo 12: Katılımcıların Annesinin ve Babasının Hayatta Olup Olmaması Durumuna Göre Dağılımları	s. 57
Tablo 13: Katılımcıların Annesinin ve Babasının İş Durumuna Göre Dağılımları	s. 57
Tablo 14: Katılımcıların Kardeş Sayısına Göre Dağılımları	s. 58
Tablo 15: Katılımcıların Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirine Göre Dağılımları	s. 58
Tablo 16: Ön Çalışma Grubunun Güvenilirlik Analizi Sonuçları	s. 60
Tablo 17: Araştırma Grubunun Cronbach Alpha Güvenilirlik Analizi Sonuçları	s. 60
Tablo 18: Maddeler arası korelasyon değerleri ve ortalaması	s. 61
Tablo 19: Ölçeğin Güvenilirlik Analizi Sonuçları	s. 62
Tablo 20: Ölçeğin Maddeler Arası Korelasyon Değerleri ve Ortalaması	s. 63
Tablo 21: KMO and Bartlett's Test Sonuçları	s. 64
Tablo 22: Temel Bileşenler Analizi Sonuçları	s. 65
Tablo 23: Ölçeğin Communalities Sonuçları	s. 67
Tablo 24: Ölçeğin Component Matrix Sonuçları	s. 68
Tablo 25: Faktörler ve Soruların Dağılımları	s. 69
Tablo 26: İşsizlik ve Kariyer Kaygısı Soruları ve Faktör Adları	s. 70
Tablo 27: Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri	s. 71
Tablo 28: YEM Model Fit Summary & Regression Weights	s. 73

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Türkiye’de Eğitim Sistemi	s. 4
Şekil 2: Örgün Mesleki ve Teknik Eğitim Okulları Program İçerikleri	s. 10
Şekil 3: YEM'in Gelişimi	s. 32
Şekil 4: Yapısal Eşitlik Modellemesinin Aşamaları	s. 37
Şekil 5: Tam Modelin Path Diyagramı ile Gösterimi	s. 38
Şekil 6: Scree Plot Grafiği	s. 66
Şekil 7: Yapısal Eşitlik Modellemesine İlişkin Bulgular	s. 72



EKLER LİSTESİ

EK 1: Araştırma Anket Formu

ek s.1



GİRİŞ

Bilim ve teknolojiadaki gelişmelere bağlı olarak sanayileşmenin de ilerlemesi ile nitelikli ve deneyimli insan gücünün yetiştirilmesi önemi arttırmıştır. Bu nedenle tüm sektörlerdeki iş gücü ihtiyacının karşılanmasında mesleki ve teknik eğitim liselerinin önemi tartışılmazdır.

Çalışmanın birinci bölümde ülkemizde ki eğitim sisteminin yapısı ve yasal dayanakları, meslekî ve teknik eğitimin önemi, Cumhuriyet ilanından öncesi ve sonrası tarihsel gelişimine yer verilmiştir. Birinci bölümde, Türkiye’de örgün ve yaygın meslekî ve teknik eğitim kurumları ve öğretim programları hakkında bilgiler de bulunmaktadır.

Çalışmanın ikinci bölümde ise özellikle kaygı kavramı ve türleri üzerinde durulmuştur. Bu bölümde araştırmalarda genel olarak kabul gören sürekli ve durumluk kaygıya da değinilmiştir. Araştırmanın konusu olan işsizlik ve kariyer kaygısının literatürde yer alan tanımları yapılarak, kaygıyı etkileyen etmenler üzerinde durulmuştur. Bu bölümde gelişmekte olan tüm ülkelerin temel sorunlarından biri olan işsizlik ve genç işsizlik sorununa Türkiye ve dünyada işsizlik perspektifinden bakılmıştır. İkinci bölümde son olarak literatürde yer alan çalışmalara değinilmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde, günümüzde özellikle sosyal bilimlerde kullanımı yaygınlaşan ve araştırma verilerinin analizinde kullanılan yapısal eşitlik modeliyle ilgili bilgiler verilmiştir. Yapısal eşitlik modelinin tanımları, avantajları, varsayımları konularına değinilmiştir. Bu bölümde YEM’ de modelin uyumunun değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılan uyum testlerine de yer verilmiştir. Üçüncü bölümün sonunda yapısal eşitlik modelinde kullanılan programlar hakkında bilgi verilerek; EQS, LISREL ve AMOS konusunda açıklamalarda bulunulmuştur.

Çalışmanın dördüncü bölümünde, araştırmanın tüm aşamaları ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu bölümde araştırmanın amacı, kapsamı, sınırlılıkları, metodolojisi, araştırma evreni, örneklemin seçimi, verinin toplanmasında kullanılan teknikler, analiz yaklaşımları, araştırma sonucu elde edilen verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemler bulunmaktadır.

Çalışmanın beşinci bölümünde ise araştırma neticesinde elde edilen verilerin bulgularına ve değerlendirilmesine ayrılmıştır. Araştırmaya katılan 2228 katılımcıya ilişkin genel özellikler tablolar şeklinde sunulmuştur. Verilerin açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarıyla birlikte işsizlik ve kariyer kaygısına yönelik bağımsız değişkenlerle oluşturulan model ve modelin uyum değerleri yer almaktadır.

Çalışmanın sonuç bölümünde araştırmanın çıktıları üzerinde durularak, mesleki ve teknik eğitim alan lise öğrencilerinin işsizlik ve kariyer kaygılarının bağımsız değişkenlerle incelenmesi sonucunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.



BİRİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE’DE EĞİTİM SİSTEMİNE VE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİME GENEL BAKIŞ

1.1. TÜRKİYE’DE EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISI

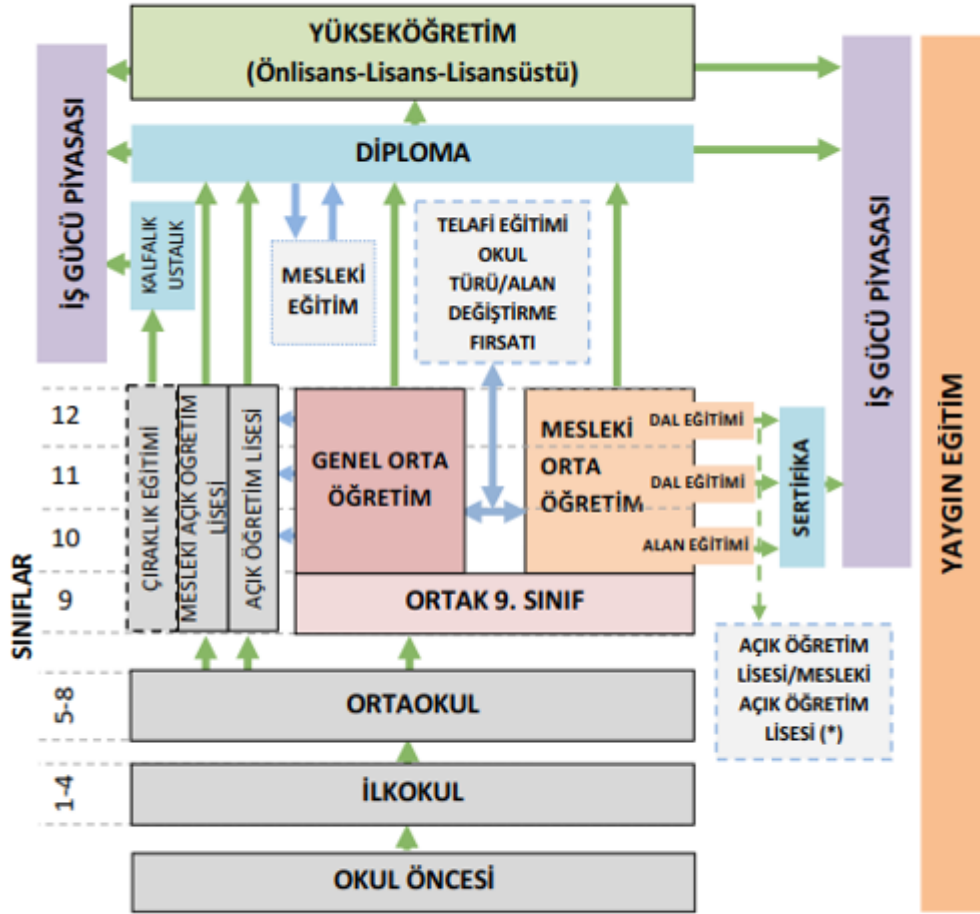
Milli Eğitim Sistemimizin yapısı 1973 yılında çıkarılan 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiştir. Kanunun ilk maddesinde “Bu kanun, Türk Milli Eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç-gereçleri ve devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde kapsar.” ifadesi yer alır. İkinci maddesinde ise “Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarından biri olan ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak” ifadesiyle meslekî eğitimin önemini vurgulamaktadır.

Bin dokuz yüz seksen altı yılında yürürlüğe giren 3308 Sayılı Çıraklık ve Meslekî Eğitim Kanunu Türkiye’deki meslekî ve teknik eğitimin yasal dayanağıdır. Bu kanun o yıllar için meslekî eğitime birçok yenilik getirmiştir. Teknolojik gelişmelerin ilerlemesiyle mesleki ve teknik eğitimin çağın gereksinimlerine ve Avrupa Birliği’ne uyum sağlamak için yenilenmesi ihtiyacı ortaya çıkmış ve bu amaçla 15. ve 16. Milli Eğitim Şûra’ları düzenlenmiştir. Bu şuralarda alınan kararların yasalaştırılmasıyla da 4702 sayılı yeni Meslekî Eğitim Kanunu çıkarılmıştır.

Türkiye’de uygulanan güncel eğitim sistemimizin ana hatları ve iş gücü piyasası ile olan bağlantıları Şekil 1’de verilmiştir. Eğitim sistemimiz 12 yıl süreli zorunlu eğitim kapsamında 3 aşamadan oluşmaktadır.

Eğitim sistemimiz, her bir aşaması dört yıl süren üç aşamadan oluşmaktadır; ilkokul, ortaokul ve lise.

Şekil 1: Türkiye’de Eğitim Sistemi



Kaynak: (MEB, 2018a)

Günümüzde temel eğitimde en çok kullanılan öğrenme şekilleri; örgün eğitim, yaygın eğitim ve serbest öğrenme olarak sıralanabilir.

1.1.1.Serbest Öğrenme

Planı, programı, yazılı kuralları olmayan özellikle gözleme ve deneyime dayalı her türlü eğitim serbest (informal) öğrenme olarak nitelendirilebilir. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarının haricinde okul çatısı altında olmadan doğal olarak kendiliğinden gerçekleşir. Ailede ya da sosyal ilişkiler içinde öğrenme, bu öğrenmeye örnektir.

1.1.2.Yaygın Eğitim

Örgün eğitime hiç girmemiş, yarım bırakmış ya da tamamlamış olan bireylerin, kendi ilgi, yetenek ve gereksinimleri doğrultusunda verilen eğitimidir. Örgün eğitimin genel ve mesleki eğitim verme hedefi, yaygın eğitim ile tamamlanarak bireylerin kendilerini geliştirmeleri sağlanır. Yaygın eğitimin en önemli özelliği her yaş grubuna yayılmasıdır. Günümüzde yaygın eğitim gerek yerli yönetimler gerekse okullar tarafından desteklenerek birçok farklı alanda uygulanmaktadır. Buna örnek olarak; kurslar, çıraklık eğitimi, halk eğitimi, uzaktan eğitim, işletme beceri eğitimi veren teorik ve/veya uygulamalı kurslar ve hizmetiçi eğitim sıralanabilir.

1.1.3.Örgün Eğitim

Okullarda ve eğitim kurumlarında belli yaş gruplarına verilerek, belirli bir plan-program çerçevesinde yürütülen, belirli kazanımları hedefleyen ve eğitim sürecinin sonunda diploma veya sertifika ile belgelendirilen eğitim türü olup okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde uygulanmaktadır. Ortaokuldan mezun olan bütün öğrenciler 12 yıllık zorunlu eğitim kapsamında ortaöğretime devam ederler.

Yükseköğretim, çeşitli alanlarda minimum iki yıllık süreçlerde ön lisans, lisans ve yüksek lisans şeklinde verilen eğitimidir. Yükseköğretimin amacı, milli eğitimimizin ilke ve hedeflerinden ödün vermeden toplumun kalkınmasındaki en önemli insan gücü olan gençlerin bilgi, beceri yetenekleri doğrultusunda eğitim almalarını, araştırma yapmalarına olanak vererek onların bilim ve teknolojinin gelişmesinde rol almalarını sağlamaktır. Yükseköğretimin tanımı “Millî eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim öğretimin tümü” şeklinde Yükseköğretim Kanunu’nda belirtilmiştir (Kanun No: 2547/Madde:3).

1.2. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN YAPISI

1.2.1. Meslekî ve Teknik Eğitimin Tanımı

Meslekî eğitim, bireylere mesleğe dayalı bilgi ve beceriler kazandırarak onların yeteneklerinin gelişmesini ve yeni kazanımlar elde etmesini sağlayan, örgün ve yaygın eğitim kurumları tarafından yürütülen eğitimidir. Teknik eğitim ise mesleki eğitimin bir üst kademesi olarak ve özellikle fizik, matematik gibi sayısal bilimleri de kullanarak meslek sıralamasında orta ve yüksek kademeler arasında ara eleman ihtiyacını karşılamak için gereken meslek ustalıkları ve iş alışkanlıklarını kazandırmayı amaçlayan eğitim türüdür (Pehlivan, 2006: 26).

Türk Milli Eğitim kanununda mesleki eğitim ile ilgili olarak belirtilen “Bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ile birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır.” ifadesi meslekî eğitimin bireyin ve toplumun gelişmesinde ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Meslekî ve teknik eğitimin önceliklerinden birisi de bireylerin aile de dahil olmak üzere toplumda iyi bir rol alabilmeleri için her yönden gelişimlerine destek olmaktır.

1.2.2. Meslekî ve Teknik Eğitimin Önemi

Günümüzde bilimin ve teknolojinin hız kazanması beraberinde sanayileşmede de ilerlemenin hızlı olmasını sağlamış ve bu sistemleri kullanabilecek nitelikli ve deneyimli insan gücünün önemini arttırmıştır. Meslekî ve teknik eğitim kurumları eğitilmiş ve donanımlı bireylerin yetiştirilmesinde ve tüm sektörlerdeki iş gücü ihtiyacının karşılanmasında ayrıca önem taşımaktadır (Yazıcı ve diğerleri,2015: 1632).

Türkiye, nüfusunun yapısal özelliklerine bakıldığında oldukça genç bir nüfusa sahiptir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre, 2017 itibarıyla 15-24 yaş grubunda yaklaşık 13 milyon kişi bulunmaktadır (TÜİK, 2018). Bu sayı bazı Avrupa Birliği üye ülkelerinin nüfusunu bile geride bırakmaktadır.

Ülkemizde işsizlik oranlarının da yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda mesleki ve teknik eğitim ayrıca önem kazanmaktadır. Günümüzde toplumların kalkınmaları için küreselleşme ve uluslararası iş birliğinin artması gerektiğinden dolayı meslekî eğitimden beklentiler de değişerek, nitelikli bireyler yetiştirmenin de ötesinde çevresindeki olaylara duyarlı, toplumsal dayanışmayı, istihdamın devamlılığı gibi amaçları da kapsayacak biçimde genişlemiştir (Düzcükoğlu, Asiltürk ve Yaşar, 2005:25).

Ülkelerin kalkınmasında en önemli kaynak olan kalifiye insan kaynağının yetiştirilmesinde teknik eğitim önemli rol oynamaktadır. Sektörün ihtiyaçlarının belirlenmesi ve verilecek olan eğitimlerin bu planlamalar doğrultusunda yapılması meslek lisesi mezunlarının istihdam edilebilirliğini arttıracaktır.

1.2.3. Türkiye’de Meslekî ve Teknik Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Meslekî ve teknik eğitimin tarihsel gelişimine bakıldığında yaklaşık 12. yüzyıldan bugüne değişik yöntemlerle uygulandığı anlaşılmaktadır. Bu eğitim Cumhuriyetin ilanından önceki süreçte esnaflar ve sanatkâr kişilerce geleneksel usullerle verilmiştir.

Selçuklular döneminde “Ahilik” teşkilatı esnaf ve sanatkârlar tarafından kurulmuştur. Osmanlı dönemindeyse bu teşkilatın faaliyetlerini bir müddet sürdürmesinin ardından “Lonca”, “Gedik” teşkilatı olarak yeni bir yapı oluşmuştur (Kılınç, 2016:73).

Meslekî eğitimin çok eski yıllara dayanması ne kadar köklü bir yapıda olduğunu göstermektedir. Babadan oğula başlayan meslekî eğitim, yerini usta çırak eğitimine bırakmıştır. Ahilikten günümüze çıraklık sisteminin gelişmesi özellikle sanayileşme süreciyle birlikte farklı mesleklerin ortaya çıkmasını, ara elemanlar için yeni iş olanaklarının açılmasını sağlamıştır. Cumhuriyet döneminde yapılan meslekî ve teknik eğitim reformlarıyla da okul çatısı altında bugünkü şeklini almıştır.

1.2.3.1. Cumhuriyetten Önce Meslekî ve Teknik Eğitim

Tarihsel süreç içerisinde Osmanlı İmparatorluğu'nun XVIII. Yüzyıl döneminde meslek eğitiminin farklı sanat ustalarının dükkânlarında öğretilmeye başlandığı görülmektedir. İlk sanat eğitiminin başladığı bu dükkânlarda yetişenler önce çırak, mesleği öğrendikten sonra ise kalfa unvanını almaktaydılar.

Usta unvanı ise mesleklerini uygulayabilecek konuma geldiklerinde verilirdi. O dönem için öğrenim yuvası niteliğinde olan sanat ustalarının dükkânları ahilik teşkilatlarının kurulmasını sağladılar. Ahilik teşkilatları, esnaf ve sanatkârları yardımlaşma ve haklarının korunması amacıyla XIII. yüzyılda kuruldu (Çağatay, 1989:43).

Cumhuriyet dönemi öncesi mesleki eğitimi vermesi için “ıslahhane” adıyla farklı sanat okulları kurulmuştur. Ancak yapılan çalışmalarda devlet eğitim politikalarında meslekî eğitime yer verilmediği, meslekî eğitiminin devlet tarafından değil, yerel kişi ve gruplar ile düzenlendiği görülmektedir. Belediye veya valilik gibi kamu yetkilileri, bölgenin talepleri doğrultusunda eğitimleri düzenlemişlerdir. Bu dönemlerde ülkemizde uygulanan eğitim programlarının, eğitim görevlilerinin veya okul binalarının ortak standartları bulunmamaktadır (Demir ve Şen, 2009:39).

1.2.3.2. Cumhuriyetten Sonra Meslekî ve Teknik Eğitim

Cumhuriyetin ilanından sonra ülkemizde her alanda yapılan reformlar eğitimi de kapsamış ve 1927 yılında ilk defa meslekî ve teknik eğitim Millî Eğitim Bakanlığının görev ve hizmet alanına dahil edilerek bu şekilde devlet eğitim politikasında yerini almıştır. Sonraki yıllarda Bakanlık himayesinde kurulmuş olan Meslekî ve Teknik Tedrisat Umum Müdürlüğü tarafından yönetilmeye başlanmıştır.

Milli Eğitim Şûralarının ilki 17 Temmuz 1939 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Meslekî eğitimin geliştirilmesi için gerekli kararların alınmasında Milli Eğitim Şûralarının önemi büyüktür. Bu şûraların ilk altısında eğitim altyapısının oluşturulması için gerekli kararların alındığı, yedinci şûrada ise ortaokulda öğretimin bütünleştirildiği görülmektedir. Sekizinci Şûrada meslekî teknik eğitim veren kurumlarla üniversiteler arasında iş birliği yönünde planlamalar yapılmıştır.

Dokuzuncu Şûra seçmeli derslerle ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Onuncu Şûra’da meslekî ve teknik eğitimi ilerleten kararlar alınmıştır.

Eğitim, planlı dönemler içinde kalkınmanın en önemli araçlarından birisi olarak görülmüştür. Bu amaçla kalkınma planlarında vasıflı teknik personel yetiştirmeyi amaçlayan kurumlara büyük önem verilmiştir (Beyarslan, 1982:22).

Düzenlenen ilk kalkınma planlarında politikalara bakıldığında özellikle meslekî ve teknik eğitim konularına öncelik tanıma, sektörün içinde eğitim, sektörle okullar arasındaki bağı güçlendirme, lise seviyesinde teknik okulların açılması konuları önem kazanmaktadır (Alkan ve diğerleri,1996). Altıncı kalkınma planında ise mesleki eğitimlerin modüler sistem şeklinde düzenlenmesine karar verilmiştir (Taş, 2007). Daha sonraki kalkınma planlarında ise ıslahat niteliğinde olmamakla birlikte meslekî eğitimi geliştirici kararların alınarak uygulandığı görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri hakkında 2011’de kabul edilerek yürürlüğe giren bir Kanun Hükmünde Kararnamede; “Millî Eğitim Bakanlığında meslekî ve teknik eğitimin yürütülmesinden sorumlu altı birim, Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (MTEGM) adı altında birleştirilmiştir” (Kararname No: 652 Madde:3).

1.2.4. Türkiye’de Meslekî ve Teknik Eğitim Kurumları

Meslekî ve teknik eğitim, örgün ve yaygın eğitim şeklinde verilmektedir. Zorunlu eğitim süresinde örgün eğitimden isteğiyle ya da isteği dışında ayrılmış olan ve meslek edinmek isteyen bireylere istedikleri alanda eğitim almalarını sağlamak amacıyla meslekî açık öğretim liseleri kurulmuştur (Sözer, 2017:30). Bu eğitim kurumlarını başarıyla tamamlayan öğrencilere mezun oldukları okul türüne, programa, alan ve dal türüne uygun şekilde diploma verilmektedir.

1.2.4.1. Örgün Meslekî ve Teknik Eğitim Okulları

Meslekî ve teknik eğitim, örgün eğitim kapsamında Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri (MTAL), Çok Programlı Anadolu Liseleri (ÇPAL) ve Meslekî Eğitim Merkezleri olmak üzere üç okul türünde verilmektedir.

Yaygın eğitim kapsamında ise bu eğitim Meslekî Açık Öğretim Liseleri tarafından yapılmaktadır. Eğitim süreleri okul türlerine göre değişiklik göstermektedir.

Tablo 1: Meslekî ve Teknik Eğitim Okulları

Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu Meslek Programı (AMP)
	Anadolu Meslek Programı (ATP)
	Ustalık Programı (MEMP)
Çok Programlı Anadolu Lisesi	Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi
	Anadolu Lisesi
	Anadolu İmam-Hatip Lisesi
	Ustalık Programı (MEMP)
Meslekî Eğitim Merkezi	Ustalık Programı (MEMP)

Kaynak: MTEGM, 2018b:23.

Örgün Meslekî ve Teknik Eğitim Okulları Tablo 1’de listelenmiş ve bu okullarda verilen eğitimler ile ilgili açıklamalar Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2: Örgün Meslekî ve Teknik Eğitim Okulları Program İçerikleri

Anadolu Meslek Programı
•Bir mesleğe yönelik bilgi ve becerilerin yanında genel bilgi dersleri yer almaktadır.
Anadolu Teknik Programında
•Bir mesleğe yönelik bilgi ve becerilerin yanında matematik, fizik, kimya ve biyoloji dersleri 4 yıl boyunca ağırlıklı olarak verilmektedir.
Çok Programlı Anadolu Liseleri
•Genel ve meslekî ve teknik öğretim programlarını bir yönetim altında uygulayan ortaöğretim kurumlarıdır.
Meslekî Eğitim Merkezleri
•Kalfalık ve ustalık eğitimi ile kurs programlarının uygulandığı eğitim kurumlarıdır.

1.2.4.2. Yaygın Meslekî ve Teknik Eğitim Okulları

Meslekî Açık Öğretim Lisesi programının içeriği formal eğitimde yer alan meslek liseleriyle aynıdır. Fakat yapı ve işleyiş yönünden formal eğitimden farklılıklar göstermektedir. Bu okulları başarıyla tamamlama şartı kredili sisteme uygun şekilde öğrencilerin derslere göre kredilerini tamamlamasıdır.

Yaygın eğitimde 27 alan ve bu alanlar altında 142 dalda eğitim verilmektedir. Eğitimini tamamlayan mezunlar aynı zamanda teknisyen unvanı almaktadır.

1.2.5. Meslekî ve Teknik Eğitim Alanları

Ülkemizde meslekî ve teknik eğitim, 2005 yılından beri modüler olarak verilmektedir. Öğrencilerin eğitim alacağı alanlar meslek analizleri, ulusal ve uluslararası standartlar, mevzuat ve diğer referanslar kaynak alınarak yapılmaktadır.

Meslekî ve teknik eğitim kurumlarının programlarında bulunan öğretim alanları Tablo 2’de sunulmaktadır. İstihdam şartları ve mesleki koşulları dolayısıyla alanların cinsiyetle ilgili dağılımlarında farklılıklar bulunmaktadır.

Tablo 2: Meslekî ve Teknik Eğitim Öğretim Programları

Meslekî ve Teknik Eğitim Alanları	
Adalet	Laboratuvar Hizmetleri
Aile ve Tüketici Hizmetleri	Maden Teknolojisi
Ayakkabı ve Saraciye Teknolojisi	Makine Teknolojisi
Bilişim Teknolojileri	Matbaa Teknolojisi
Biyomedikal Cihaz Teknolojileri	Metal Teknolojisi
Büro Yönetimi	Metalürji Teknolojisi
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Meteoroloji
Denizcilik	Mobilya ve İç Mekân Tasarımı
Eğlence Hizmetleri	Motorlu Araçlar Teknolojisi

El Sanatları Teknolojisi	Muhasebe ve Finansman
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	Müzik Aletleri Yapımı
Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri	Pazarlama ve Perakende
Gazetecilik	Plastik Teknolojisi
Gemi Yapımı	Radio Televizyon
Gıda Teknolojisi	Raylı Sistemler Teknolojisi
Giyim Üretim Teknolojisi	Sağlık Hizmetleri
Grafik ve Fotoğraf	Sanat ve Tasarım
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	Seramik ve Cam Teknolojisi
Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri	Sivil Havacılık
Harita Tapu Kadastro	Tarım
Hasta ve Yaşlı Hizmetleri	Tasarım Teknolojileri
Hayvan Yetiştiriciliği ve Sağlığı	Tekstil Teknolojisi
İnşaat Teknolojisi	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme
İtfaiyecilik ve Yangın Güvenliği	Uçak Bakım
Kimya Teknolojisi	Ulaştırma Hizmetleri
Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	Yenilenebilir Enerji Teknolojileri
Kuyumculuk Teknolojisi	Yiyecek İçecek Hizmetleri

Kaynak: MTEGM,2018c.

1.2.6. Meslekî ve Teknik Eğitimin Öncelikleri ve Kalite Politikası

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018 yılında hazırladığı Türkiye Analiz ve Değerlendirme Raporu'nda meslekî ve teknik eğitimin öncelikleri ile birlikte kalite politikasını da ön plana çıkartmıştır.

Türkiye Analiz ve Değerlendirme Raporuna göre:

- Sektörün talepleri doğrultusunda vasıflı iş gücü yetişmesini sağlamak,
- Öğrencileri mezun olur olmaz iş hayatında yer alabilir kazanımlarla yetiştirmek,
- Meslekî ve teknik eğitimin daima gelişmesini sağlayarak kaliteyi arttırmak,
- Sektörün gereksinimlerine göre eğitim içeriklerini, modüler öğretim programlarını hazırlamak,
- Sadece meslekle ilgi bilgi ve becerilerin yanında sektörden talep edilen yetkinlikleri bireylere kazandırmak,
- Bireylere dijital çağın gereksinimlerine uygun beceriler öğretmek,
- Öğrencilerin ahilik anlayışıyla ve iş ahlakı içerisinde eğitim almalarını sağlamak,
- Yeni iş alanlarının ve istihdam kapılarının açıldığı dijital çağda girişimcilik duygusunu öğrencilere kazandırmak,
- Dijital gelişim standartlarında yeni iş alanları oluşturmak,
- Oluşturulan iş alanlarıyla birlikte işe yerleşme oranlarını arttırmak ve
- Girişimcilik anlayışını kazandırmak meslekî ve teknik eğitimin kalite politikası ve öncelikleri arasındadır.

İKİNCİ BÖLÜM

İŞSİZLİK VE KARIYER KAYGISI KAVRAMLARI

Bu bölümde araştırmaya konu olan kaygı kavramı ve türleri, kaygıyı etkileyen etmenler, işsizlik ve kariyer kaygısı kavramları, lise öğrencilerinde işsizlik ve kariyer kaygısı nedenleri ve yapılan çalışmalar bulunmaktadır.

2.1. KAYGI KAVRAMI VE TÜRLERİ

Kaygı (anksiyete) kelimesi Eski Yunanca bir kelime olan “anxietas”dan gelmektedir. Günümüzde sıklıkla endişe, korku, merak anlamlarında kullanılmaktadır (Köknel, 1989). Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre ise kaygı 2 anlama gelmektedir. İlk olarak “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa”; diğer anlamda ise “genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” dur.

Literatürde kaygıyla ilgili farklı tanımlar mevcuttur. Kaygı, gelecekte kişiyi üzebilme ihtimali olan, heyecanlı ve güvensiz olma durumunun karışmış halidir (Coşkun ve Akkaş, 2009; 215). Diğer bir ifadeyle kişinin yeteneğiyle kendisinden beklenen durumlar arasında olan uzlaşmazlık olarak tanımlanabilir (Çakmak ve Hevedanlı, 2005: 116). Bir stres durumuna karşı en genel tepki olan kaygı genel olarak olumsuz duygu ve durumların yaşandığı anlar sonucunda ortaya çıkmaktadır. Freud kaygının, çevresinden gelebilecek tehditlere karşı kişiyi uyardığını, kişinin gereken uyumu sağlamasını desteklediğini, bununla birlikte kişinin yaşamını sürdürebilmesi için katkıda bulunduğunu ifade etmekte ve hatta normal anksiyeteyi kişinin yaşamını sürdürmesi için gerekli uyaranlardan birisi olarak görmektedir (Gençtan, 2003: 159).

Kaygı, özellikle son dönemde gençlerin yaşadığı en büyük sorunlarından birisidir. Gençlerin bir durumu tehdit olarak hissetmeleri ya da bulundukları ortam içinde kendilerini yetersiz görmeleri, gergin, kuşkulu, sıkıntılı, korkmuş ya da kuruntularından kaynaklı huzursuz hissetmeleri, kısacası hoşlanmadıkları bir duygu durumudur (Yüksel ve Kurt, 2003: 33).

Cüceloğlu'na göre kaygının düzeyi ve bireyin üstesinden gelmek istediği işin zorluğu kaygının etkisini belirlemektedir (Cüceloğlu, 1993: 277). Kaygı düzeyleri yüksek olan bireylerin düşünsel süreçlerinin, eğitim, eleştirme ve sorun çözme yeteneklerinin olumsuz yönde etkilendiği belirtilmektedir (Öz, 2004: 157).

Araştırmalarda genel olarak kabul gören kaygı türü sürekli kaygı ve durumluk kaygıdır.

2.1.1. Durumluk Kaygı

Bilinçli olarak hissedilen ve geçici durumlar sonucu ortaya çıkan normal kaygı olarak da adlandırılan kaygı türüdür (Özgüven, 2007: 323). Durumluk kaygı, kişinin içinde bulunduğu, tehlikeli koşulların oluşturduğu, anlık stres, gerilim, korku ve dehşet gibi geçici durumlara karşı hissettiği objektif kaygıdır. Böyle duygu durumlarında tehlikenin kuvvetli ya da yüksek olduğu anlarda durumluk kaygının seviyesi de yükselmektedir. Bu durumun tam tersi olarak yaşanan stres ortadan kalktığında kaygının düzeyi de azalmaktadır (Yıldız ve diğerleri, 2007: 219).

Durumluk kaygı olan kişilerde fiziksel farklılıklar (kişinin terlemesi ve/veya titremesi, yüzünün sararması ve/veya kızarması gibi) gözlemlenebilir. Kişide buna benzer belirtilerin olması kişinin gergin ve huzursuz olduğunun göstergesidir. Spielberger bu kaygı türünü, kişinin bulunduğu stresli ortamdan ötürü duyduğu objektif korku olarak tanımlamıştır (Öner ve Le Compte 1983: 180).

Durumluk kaygının özelliklerini Spielberger aşağıdaki gibi açıklamıştır: (Köknel, 1989).

- Durumluk kaygı anında birey uyanık, bilinci açık ve çevresinde olanların farkındadır. Fakat bireyin sinir sisteminde farklılıkların olduğuna dair semptomlar görülmektedir.
- Bireyin yer aldığı ortamı tehdit edici ve tehlikeli olarak hissetmesinden kaynaklanır.
- Bireyde ortaya çıkan duygulanım durumu kişinin hoşlanmadığı ve ona sıkıntı veren bir durum yaratır. Bu durum algılanır, anlaşılır ve duyumsanır.

2.1.2. Sürekli Kaygı

Bu kaygı türünde birey içinde yer aldığı durumu çoğunlukla stresli bir biçimde algılar. Kişinin, gerçekte tehlikede olmamasına rağmen tehlike içinde olduğunu sezinlemesi neticesinde yaşanan uzun süreli kaygı türü olarak da tanımlanabilir. Günlük yaşamlarında sürekli kaygı yaşayan kişilerde stres oluşturan olaylar daha çok tehdit edici yönde algılanmakta ve bireylerin reaksiyon verme eğilimi artmaktadır. Sürekli kaygı içerisindeki kişilerde kaygı doğrudan gözlemlenmiyor olsa da değişik zamanlarda ve durumlarda şiddeti ve sıklığına göre tespit edilebilir (Yıldız ve diğerleri, 2007: 239).

Sürekli kaygının özelliklerini Spielberger aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- Durumluk kaygıya kıyasla daha durağandır ve süreklilik göstermektedir.
- Bireye göre kaygının süresinde ve şiddetinde farklılıklar olabilir. Bireyin kaygı durumuna eğilimli olması kaygının seviyesini etkilemektedir.
- Bireylerin kaygı seviyelerinin farklılık göstermesinin nedeni bireyin durumunu tehdit edici olarak algılamasına, yorumlamasına göre değişir (Köknel, 1989: 159).

2.2. KAYGIYI ETKİLEYEN ETMENLER

Kaygı modern çağımızın en önemli sorunlarından birisidir. Günümüzde nüfusun sürekli artmasıyla birlikte büyük şehirlere göçün artması ve beraberinde getirdiği sosyo-ekonomik problemler, bunların yanı sıra bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi gibi çevresel etmenler kaygıyı etkileyen unsurlardandır (Atkinson ve diğerleri, 1995: 581). Bireyin kaygı durumuna ilişkin yapılan bazı araştırmalarda bireyin cinsiyeti, akademik başarısı, ailesinin sosyo-ekonomik özellikleri (barındığı yer, ebeveynlerin iş ve eğitim durumları, gelirleri), bulunduğu sosyal çevre bireyde kaygı yaratan etkenlerdendir (Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Bireyin yaşı, gelişimsel özellikleri, deneyimle daha önceden karşılaşmış olmadığına göre kaygı düzeyinde farklılıklar olabilmektedir (Ünsar ve diğerleri, 2006: 94). Kaygı ile ilgili literatür incelendiğinde kaygıyı etkileyen etmenlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

2.2.1. Bireyin Yaşı

Kaygıyı etkileyen en önemli faktörlerden birisi yaştır. Özellikle 0-3 yaş aralığı bireyin gelişimsel sürecinde büyük önem taşımaktadır. Bu yaş aralığında gözlenen en büyük kaygı, çocuğun annesinden ayrılma kaygısıdır. Daha sonraki yaşlarda kardeş doğumu, kızların babalarını, erkeklerin annelerini kazanma kaygıları ortaya çıkmaktadır. Çocuklar ilköğretim sürecinde genellikle arkadaş edinememe ve okula başlama kaygısı yaşarlar. Ergenlik sürecinde ise kendini beğenmeme, karşı cinse karşı hoş görünme gibi kaygı durumları oluşabilir. Ayrıca bu dönemde bireyin dış görünümü, içsel ve/veya sosyal çatışma yaşaması, arkadaş ortamı ve ailesiyle olan ilişkisi, karşı cinse olan tutumları kaygıyı etkileyen etmenlerdir (Keller, 2003: 27). Bireylerin yaş düzeylerine göre kaygının özellikleri değişebilir.

Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda küçük yaştaki çocuklarda kaygı seviyesinin büyük çocuklara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (Dong ve diğerleri, 1994: 351). Bireyin gelişim sürecinde iki yaş dönemi ve ergenlik dönemi kaygının en yüksek olduğu yıllardır (Alisinanoğlu ve Uluğtaş, 2000: 16).

2.2.2. Bireyin Cinsiyeti

Bireyin cinsiyeti kaygıyı etkileyen faktörlerden arasında bulunmaktadır. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda kadınların kaygı durumunu daha fazla yaşadığı görülmüştür. Bununla birlikte stres/kaygı anlarında erkekler de saldırganlık, kadınlar da ise daha yüksek kaygıyla birlikte kendini güçsüz gösterme eğilimlerinin olduğu bulunmuştur (Baltaş A. ve Baltaş Z., 1996: 47).

Ülkemizin ataerkil yapıda olan bölgelerinde erkeklerin özgürce yaşayabilmeleri, ancak kızlar üzerinde ailelerinin ve bulundukları çevrenin baskısını hissetmeleri cinsiyetler arasında kaygı farklılıklarına neden olmaktadır (Karaman, 2009: 39).

Kadınların ailelerine ve topluma karşı hissettikleri sorumlulukları ve ailelerinin kadınlardan beklentileri, onlarda gerginliğin daha da artmasına ve kaygıya yol açmaktadır (Şahin ve Tunçel, 2008: 48).

Genel olarak literatürde kaygının cinsiyet üzerine etkisi konulu yapılan çalışmalarda, kızların kaygı seviyelerinin erkeklerden daha yüksek bulunduğu görülmektedir. Bunun nedeni kızların olaylar karşısında daha duygusal bir yaklaşımda olmalarından kaynaklanabilir. (Ronan ve diğerleri, 1994:509). Ayrıca kız öğrencilerin işgücü piyasasına girerken erkek öğrencilere göre ayrımcı bir tavırla karşı karşıya kalma durumlarının kaygı seviyelerini olumsuz etkilediğini söyleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Karagün ve Çolak, 2009: 355).

2.2.3. Aile

Aile, çocuğun ilk eğitim aldığı yerdir. Okul öncesi eğitimine kadar çocuğun anne baba tutumları ve aileden aldığı eğitim ileriki yaşlarda yaşayacağı kaygı durumlarını azaltacaktır. Varol'a göre ailelerin istekleri, yaşantıları, tutumları ve kaç kardeş oldukları bireyde kaygı yaşanmasına etki eden faktörlerdendir. Okul döneminde bireylerde görülen kaygının en sık nedeni bireyin akademik başarı kaygısı, öğrencinin anne babasının büyük beklenti ve isteklerine ulaşamama kaygısıdır (Varol, 1990).

Aileden kaynaklı oluşabilecek kaygı durumları:

- Bireyin çocukluğunda reddedici ve aşağılayıcı tutumlara maruz kalması,
- Ergenlik sürecinde çevresindeki yetişkinlerin alaycı tutumlar göstermesi,
- Ebeveynlerin çocuklarına ceza vermeleri ve ceza verirken de cezayla birlikte davranışlarda bulunmaları
- Çocuğun fiziksel/psikolojik baskıya maruz bırakılması,
- Çocuk altını ıslattığında ya da cinsel oyunlarında tepkiyle karşılanması,
- Anne babaların aşırı koruyucu tutum sergilemeleri,
- Ebeveynlerin birbirlerine zıt olan istek ve tutarsız davranışları
- Boşanmış ailelerde görülen aile arası çekişmeler çocuklarda kaygıya neden oluşturabilmektedir (Geçtan, 1995: 168).

2.2.4. Anne ve Babanın Eğitim Durumu

Anne babanın aldıkları eğitim onların çocuklarına olan tutumlarını belirlemede etkili olmaktadır. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar ebeveynin ilkököl mezunu ya da yüksekökököl mezunu olması arasında çocuklarına uyguladıkları tutumlarda farklılıklar olduğunu göstermektedir (Saraç, 2015: 10).

Anne ve babanın eğitim durumuna bağılı olarak eğitimde ceza uygulamalarında yetişkinlerin kendi öfkelerini yaşamaları, gelişim süreci olaylarının tepkiyle karşılanması, eğitim ve görenekten yoksun ebeveynlerin karşıt düşünceleri, boşanmalar, çocuğun ilk toplumsallaşma deneyimlerinde karşılaştığı güçlükler kaygı duygusunun yaşanmasındaki en önemli etmenlerdendir (Gençtan, 1999).

2.2.5. Sosyo-Ekonomik Durum

Bireyin ailesinin sosyo-ekonomik durumunun düşük olmasına bağılı olarak aile içerisinde temel ihtiyaçlarının karşılanamaması, onun mutsuz olmasına ve yaşamaktan keyif almamasına neden olmaktadır. Sosyo-ekonomik yetersizliği nedeniyle aile içinde huzursuzluğun artması ve ebeveynlerin gergin ve sinirli olmaları gibi durumlar çocuklara yansiyarak onlarda yaşam kaygısının artmasına neden olmaktadır. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar sosyo-ekonomik düzeyin yetersiz olduğu ailelerde çocuklarının kaygı seviyelerinin de artmış olduğunu işaret etmektedir. (Aral, 1997: 22).

2.2.6. Anne ve Babanın Mesleğı

Ebeveynlerin meslekleri kişilerin kaygı düzeylerini etkileyebilmektedir. Anne baba mesleğı üzerine yapılan çalışmalardan Varol'un öğrencilerle yaptığı çalışmada, babası memur, subay ya da serbest meslek olanların kaygı seviyelerinin babası işçi, çiftçi, esnaf olanlara göre düşük olduğunu saptamıştır. Aynı araştırmada annelerin mesleklerine bakıldığında, annesi serbest meslek olanların kaygı seviyelerinin, annesi ev hanımı, işçi, esnaf olanlardan daha düşük olduğunu tespit etmiştir. (Varol, 1990).

Anne veya babasının can güvenliği tam olmayan görevlerde olması (polis, askeri personel vs.) ya da düzenli olmayan iş saatlerinde (gece nöbetleri tutması, seyahat halinde olması) çalışması çocukların kaygı düzeyini etkileyen faktörlerdendir (Saraç, 2015: 10).

2.2.7. Kardeş Sayısı

Çocuk ailede tek çocuksa ya da kardeşleri varsa her iki durumda da onun kaygı seviyesi etkilenmektedir. Kardeş sayısının, özellikle ailenin sosyo-ekonomik durumuna bağlı olarak kaygıyı etkilediği görülmektedir. Ekonomik durumu düşük ailelerin çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayamaması kaygı durumunu yaratmaktadır. Kardeş sayısının artması durumunda çocuk; annesinin ve babasının ilgisini, odasıyla birlikte odadaki eşyalarını, kitaplarını paylaşması gerekmektedir. Kardeş sayısının artmasıyla kardeşlerin arasında kıskançlıkların, çekememezliklerin olmasına, çocukların ebeveynlerinin ilgilerini paylaşamamalarına, bu durumlarda da kaygının oluşmasına neden olabilmektedir. Böyle durumlar da kişinin kaygı seviyesinde yükselmeye neden olabilmektedir. Lise ve ilkokul öğrencileriyle yapılan iki araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, kardeş sayısının artmasına bağlı olarak öğrencilerde kaygı seviyelerinin de arttığı görülmektedir (Aral, 1997: 22).

2.2.8. Akademik Başarı Durumu

Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında akademik başarının da kaygıyı etkileyen önemli faktörlerden birisi olduğu görülmektedir. Bireylerin okuldaki akademik başarıları arttıkça kaygı düzeyleri anlamlı olarak azalmaktadır (Bozak, 1982: 24).

Yörükoğlu'nun (1985) araştırması da akademik başarının yüksek olmasının kaygı düzeyini azalttığını desteklemektedir. Ayrıca okulda güçlü arkadaşlık ilişkileri olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin, arkadaşlık ilişkileri iyi olmayan öğrencilere göre daha düşük olduğu belirtilmiştir.

Buna bağılı olarak arkadaşının veya karşı cinsin beğenisi kazanma ve kabul görme, bireyin kendine güveninin ve saygısının artmasını sağlamakta ve bu şekilde insan ilişkilerinin daha güvenilir ve daha tutarlı olmasına yol açmaktadır (Yörükoğlu, 1985: 55).

Çocuklar akademik başarıları konusunda ailelerinin direkt ya da dolaylı baskılarına maruz kalabilmektedirler. Ebeveynin “Başarılı olursan istediğin bisikleti alırız.”, “Karnen kötü olursa eve almayız.” tarzındaki ifadeleri çocukların akademik başarıları konusunda yüksek derecede hassas olmasına neden olabilmektedir (Saraç, 2015: 11).

2.3. İŞSİZLİK VE İŞSİZLİK KAYGISI KAVRAMLARI

2.3.1. İşsizlik Kavramı

İşsizlik beraberinde ekonomik, toplumsal ve siyasal problemlere yol açtığı için gelişmiş ve gelişmekte olan tüm ülkelerin temel sorunlarından biridir (Gündoğan, 1999: 64). Ülkemizde işsizlik sorunu, kişilerin aldıkları eğitime, mesleklerine ve iş sahasına göre değişmektedir. Geçmişten bu yana koşulların değişmesine bağılı olarak işsizliğin farklı tanımları yapılmıştır. Örneğin Andaç işsizliği “Çalışma istek ve yeteneğinde olup da günün çalışma ve ücret koşullarına göre emeğini sunmasına karşın sosyo-ekonomik nedenlerle isteği dışında çalışma imkânı bulamayan kişi” olarak ifade etmektedir (Andaç, 2010: 42).

Uluslararası Çalışma Örgütü’nün (ILO) genel olarak kabul gören tanımındaysa işsizlik “belirli bir gün ya da hafta zarfında, belirli bir yaş grubunun üzerinde bulunan aşağıdaki kategorilere giren kişiler” işsiz kişiler olarak kabul edilmektedir (Serter, 1993: 5). Bu tanımdaki kriterlere göre;

- a) İş sözleşmesinin tamamlanması veya iş yerinin geçici süreli kapatılması gibi sebeplerle iş bulmaya uygun duruma giren herhangi bir işi olmayanlar ve ücret karşılığında iş arayan kişiler,
- b) Daha öncesinde hiçbir işte çalışmamış veya daha önceki durumu nedeniyle ayrılmamış fakat belli bir süre için çalışmaya uygun olanlar,

- c) Daha sonraki bir zamanda bir işe başlamak için sözleşme yapmış fakat şu anda işi olmayan ve çalışmak için uygun olanlar,
- d) Geçici ve meçhul bir periyotta ve hiçbir ödeme yapılmadan düzenlemeye bağlı olan kişileri kapsamaktadır.

2.3.1.1. Dünya’ da İşsizlik ve Genç İşsizlik

Uluslararası Çalışma Örgütü’nün (ILO) yayınladığı bir raporda, 2016’daki artışın ardından küresel işsizliğin sabitlendiğini belirtmektedir. 2017’de işsizliğin yaklaşık %5,6 seviyelerine yükselmesi ve ülkemizde 192 milyondan fazla kişinin işsiz olması beklenmektedir.

Ekonomik verilere göre raporda 2017’de beklenen oranlardan daha fazla büyüme olmasına karşın, küresel ekonominin uzun vadeli görünümünü mütevazı düzeyde kalacağını belirtmektedir. İşsizlik oranının gelişmiş ülkelerde ekstra %0,2 azalmayla 2018’de %5,5 düşeceği ve bu seviyede kriz öncesi düzeye gerileyeceği ön görülmüştür. Diğer taraftan, istihdamdaki artışın gelişmekte olan uluslarda işgücü büyümesinin altında kalmasına, fakat buna rağmen 2016 yılına göre daha iyi olacağı tahmin edilmektedir (ILO, 2019). Bu rapora göre dünyada bölgeler temelindeki ana bulgular aşağıda verilmiştir:

Afrika

- Bölgede çalışma yaşındaki nüfusun %4,5’i işsiz, %60’ı istihdamdadır. Fakat bu durum işgücü piyasasının iyi işlenmesinden ziyade, çoğu işçinin düşük kalitede, güvencesiz, ücreti az ve sosyal güvencesi olmayan işleri kabul etmek zorunda olmaları sebebiyledir.
- İşgücü sayısının bu bölgede senede 14 milyondan fazla artacağına dair tahminler yürütülmektedir. Ancak 2020’ye kadar olan ekonomik büyüme oranlarından, çok hızlı artan işgücü için yeterli miktarda kaliteli iş ortamı yaratılabileceği beklenmemektedir.

Kuzey Amerika

- 2019’da işsizlik oranının %4,1 oranıyla en düşük seviyede olması beklenmektedir. Fakat iş gücü büyümesinin ve ekonomik hareketliliğin 2020 itibariyle azalacağı da öngörülmektedir.

Latin Amerika ve Karayipler

- Ekonomik gelişmeler olmasına karşın önümüzdeki yıllarda istihdamın yılda sadece %1,4 düzeyinde artacağı tahmin edilmektedir. Bu bölgede bütün istihdam türlerinde iş kalitesi düşük ve kayıt dışı çalışanların sayısı fazladır.

Arap devletleri

- İşsizlik oranının 2020’ye doğru çok değişmeyeceği ve %7,3 seviyelerinde olacağı öngörülmektedir. Bölgedeki toplam istihdamın %41’ini göçmen işçiler oluşturmaktadır.
- Kadınların, erkeklere oranla işsizlik durumu yaklaşık üç katı üzerinde ve %15,6 seviyelerindedir. Genç nüfusun işsizlikten daha fazla etkilendiği ve oranının yetişkinlerden dört kat fazla olduğu görülmektedir.

Asya ve Pasifik

- 2020’ye kadar işsizlik oranının küresel ortalamanın altında ortalama %3,6 seviyesinde olacağı beklenmektedir. İşçilerin büyük bölümü güvence, iş sözleşmesi ve düzenli gelirden yoksundur.

Avrupa ve Orta Asya

- Doğu Avrupa dışındaki bütün Avrupa’da işsizlik oranı son on yıllık dönemde en alt seviyededir. Fakat bu bölgelerdeki bazı ülkelerde uzun süreli işsizlik %40 olarak görülmektedir.
- Orta ve Batı Asya bölgelerinde kayıt dışılık %43 oranında ve oldukça yüksektir.
- Bu bölgede iş kalitesinin düşük olması ve çalışma koşullarında gözlenen eşitsizlikler başlıca kaygı faktörleridir.

2.3.1.2. Türkiye’ de İşsizlik ve Genç İşsizlik

İşsizlik ve genç işsizlik sorunu ülkemizin temel ekonomik sorunlarından birisidir. Ülkemizi diğer birçok gelişmiş uluslardan ayıran başlıca faktörler, ülkemizde genç işsizlerin oranının daha fazla olması bununla birlikte ülkemizin genel olarak nüfus yapısının gençlerden oluşmasıdır. Gençlerin eğitim sonrası hemen iş hayatına geçiş yapamaması genç işsizliğin en önemli nedenleri arasındadır.

Genç işsizlik, ILO tanımlamasına göre, “16-25 yaş aralığındaki nüfus içinde, çalışmak istemesine ve iş aramasına rağmen işsiz olan ve 15 gün içerisinde çalışmaya başlayabilecek olan bireyler” için kullanılmaktadır.

Yaşı 16-25 arasında olan kişilerin yaşamlarının en aktif ve verimli zamanların da işsizlik olgusuyla karşılaşmaları onların sosyo-ekonomik yönlerden önemli problemler yaşamalarına neden olmaktadır (Bayrakdar ve İncekara, 2013: 16).

İşsizlik sorununu tarihsel olarak değerlendirecek olursak, Cumhuriyetin kuruluşunun ilk yıllarından bugüne nüfusun artması ve özellikle sanayileşmenin hız kazanması ve buna paralel olarak tarım sektöründe makinalaşma ve istihdamın azalmasıyla birlikte artış göstermiştir. İşsizlik sorunu ülkemizde özellikle 1950’lere gelindiğinde ülke ekonomisinde önemli bir sorun olarak görülmeye başlanmıştır.

1950’li yıllardan sonra artmaya başlayan şehir merkezlerine göç etme olayı ve kentleşmeyle birlikte işsizlik problemi de artmıştır.

1970'lerde hızlı nüfus artışı, sanayileşmeye geçiş, şehirleşme ve göç hareketlerinin sonucunda ve bunu takip eden küresel ve ulusal ekonomik krizlerin etkisiyle büyüyerek günümüzün en önemli sorunlarından biri haline gelmiştir (Özcan, 2014: 48).

Türkiye'de 1980 ve 2000 yılları arasında küreselleşme ve teknolojinin ilerlemesinin neden olduğu işsizlik rakamlarında artış gözlenmiştir. Bu durumun en önemli nedeni yapısal işsizliktir. Kurumsal, endüstriyel veya demografik yapıda meydana gelen gelişmeler ve değişiklikler belli mesleklerde veya bölgelerde yapısal işsizliğin ortaya çıkmasının sebepleri arasındadır (Ataman, 2003: 48).

2001 ve 2008 krizleri işsizlik rakamlarını arttırmıştır. Arka arkaya krizlerin yaşanması sonrası ekonomide düzelme sağlanmış olmasına rağmen bu durum işgücü piyasasına olumlu olarak yansımamıştır (Durak ve Kaya, 2014).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2017 yılı ocak ayı verilerine göre işsizlik oranı yüzde 13'tür. Bu oran 2018 yılında yüzde 10,8 olmuştur. Bu verilere göre Türkiye'de 2018 yılında toplam işsiz sayısı 3 milyon 409 bin kişidir (TÜİK,2018).

Ülkemizdeki işsizliğin nedenlerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Hızlı nüfus artışına bağlı olarak iş gücü arzının büyümesi,
- Ekonomik krizler nedeniyle işyerlerinin kapatılması veya çalışanların işten çıkarılması,
- Mevcut istihdam alanlarının farklı şekillerde de olsa hem vasıflı hem de vasıfsız emeğin iş beklentilerine uygun olmaması,
- Tarım alanında ve sanayide makine tekniklerinin kullanılması,
- Eğitim seviyesinin ve meslekî eğitim programlarının yetersizliğidir (Tatar, 2006).

2.3.2. İşsizlik Kaygısı Kavramı

Ülkemizde özellikle son yıllarda hızlı nüfus artışının olması, işgücü piyasasının mezun öğrenciler için yetersiz kalması işsizlik oranları içinde genç işsizlerin sayısını arttırmıştır. Gençlerin en üretken olabilecekleri dönemde çalışma hayatında yer alamamaları ve işsiz sayısının fazla olması onların gelecek ve işsizlik kaygılarını arttırmaktadır.

Gençler hayatlarının en hassas yaşadıkları bu dönemde işsiz kaldıklarında bazen bu sorunla başa çıkamayabilirler. Eğitim hayatı boyunca birçok sıkıntıyla karşı karşıya kalan gençlerin en büyük kaygıları mezun oldukları okuldan sonra ne yapacaklarını bilememeleri ve işsizlik kaygısı yaşamalarıdır.

2.4. KARIYER VE KARIYER KAYGISI KAVRAMLARI

2.4.1. Kariyer Kavramı

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde kariyer kavramının 1970'li yıllarda kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Günümüzde kariyer kavramının literatürde farklı tanımlamaları bulunmaktadır.

Kuzgun'a göre kariyer deyince, kişinin hayatı süresince çalıştığı görevler, başarılarını meydana getiren önemli olaylar serisi, yaşamda üstlendiği roller ile oluşturduğu genel tablo olarak anlaşılmaktadır (Kuzgun, 2013:2). Tanımda da görüldüğü gibi kariyer kavramının temelinde, onun hayat boyunca süren dinamik bir akış olmasıdır. Kariyer kavramı öğrencilerde meslek kavramıyla karıştırılabilen kavramdır. Kariyer kavramı sadece meslekî faaliyetleri içermekle birlikte bireyin toplumsal yaşamda üstlendiği meslek dışı faaliyetleriyle de kariyer gelişimini sürdürebilir.

Ergenlik döneminde, ergenin meslekî/kariyer kimliğini, kariyer kararını belirlemeye çalışması gelişimi için oldukça önemlidir. Bu süreçte bireyin kendi yeteneklerinin farkına vararak kariyerleriyle ilgili seçimlerini yapmaları gerekmektedir. Ergenlik döneminde kariyer gelişimi ergen gelişiminin bilişsel gelişim, kimlik gelişimi, eğitimsel hedefler ve amaçlar gibi birçok yönüyle ilişkilidir (Staf ve diğerleri, 2009: 270).

2.4.2. Kariyer Kaygısı Kavramı

Kariyer kaygısı, ergenin akademik ve meslekî gelişimiyle ilgili geleceğine ilişkin hissettiği başarısızlık korkusu şeklinde tanımlanabilir (Vignoli, 2015: 182).

Ginzberg'in bakış açısından, ergenler 13-14'lü yaşlarda kendi yeteneklerini sorgulayıp değerlendirmekte ardından meslek seçimi/kariyer kararının getirdiği sorumlulukları fark etmeye başlamaktadır (Yeşilyaprak ve diğerleri, 2011:172). Benzer şekilde, Super'ın bakış açısından da ergen 11-14 yaşları arasında yeteneklerini keşfedip değerlendirirken, 17-18 yaşlarında kariyer seçiminde gerçekçi durumları değerlendirilmeye başlamaktadır. Üniversiteye gidip gitmeme, hangi alanların seçileceği konuları önemli hale gelmektedir (Yılmaz ve Gündüz, 2018: 1585).

Ergenlik döneminde kimlik gelişimi ile ilişkili olan meslek seçimi hayattaki hedefleri başarmanın bir yoludur. Erikson'a (1968) göre ergenlik döneminin psikolojik temelli görevi kimliğin oluşumudur.

Ergenlik dönemiyle birlikte artan bağımsızlık ve özerklik sonucu ergenler çevreleriyle daha çok etkileşime girmekte ve bu durum ergene meslekler, ideoloji ve ilişkileri keşfetme fırsatı vermektedir. Bununla birlikte, birey bu gelişimsel görevi idare edemediğinde, rol karışıklığı oluşmaktadır (Erikson, 1963).

Ergenlerin meslek seçimleri, mesleğe ilişkin araştırmalar ve planlar (Gushue ve diğerleri, 2006: 19), kariyer arzuları (Rainey ve Borders, 1997: 160), meslekî olgunlukları gibi değişkenlerin yanında, aile ve arkadaşlar gibi pek çok faktörden de etkilenmektedir. Örneğin; kariyer olgunluğu, anababa katılımı ve akademik motivasyon ile ilişkilidir (Flouri ve Buchanan, 2002: 36). Başka bir çalışmada da anababaya bağlılık ile kariyer kararı verme arasında ilişki bulunmuştur. Ergenlerin kariyer gelişim sürecinde ve meslek seçiminde etkili olan bir diğer faktör ise kariyer kararsızlığı/meslekî karar durumudur (Akkoç, 2012: 49)

Lise öğrencileri, özellikle üniversite sınavı sürecine yaklaştıklarında kariyerleri konusunda önemli kararlar almak zorundadır. Bununla birlikte, kariyer gelişimi boyunca eğitim siteminde sıklıkla meydana gelen değişiklikler, lise öğrencilerinin meslekî karar verme sorumluluğunu üstlenme gerekliliği, ailelerin talepleri ve istekleri, çocukluk yıllarından itibaren zengin sosyal ve doğal çevre sunulamaması ve toplumdaki işsizlik sorunları lise öğrencilerinin kariyer kararlarında kaygı verici bir süreç yaşamalarına neden olmaktadır (Özyürek, 2013). Mesleğe karar verme sürecinde yaşanan bu zorluklar, kariyer kararsızlıklarının bir uzantısı olarak ergenlerde kariyer kaygısı oluşturabilmektedir (Vignoli, 2015: 182).

2.5. LİSE ÖĞRENCİLERİNDE İŞSİZLİK VE KARIYER KAYGISI NEDENLERİ

Ülkemizde üniversite ve liseden mezun olan öğrenci sayısının istihdam edilebilir sayıdan daha yüksek olması, genç işsizliğin katlanarak artmasına neden olmaktadır. Bu durumda öğrencinin akademik başarı durumu, mezun olunca nereye yerleşeceği, kariyer planlaması kendisi ve ailesi için büyük önem taşımaktadır.

Öğrencilerin ilkokul yıllarından başlayan üniversiteye hatta sonrasında da devam eden sınav maratonu öğrencilerde büyük kaygıya sebep olmaktadır. Bu süreçte öğrencinin sosyal çevresinde aldığı sorumluluklar, arkadaş ilişkileri, meslek seçiminde anne babanın tutumları, akademik başarı durumu, mezun olunca iş bulamama korkusu öğrencide kaygıyı oluşturan en büyük etkenlerdir.

Doğan ve Çoban'a göre yapılan çalışmalarda öğrencilerin yaşadıkları kariyer ve meslek konusunda kararsızlıkları, sınavları geçme ve mezun olduktan sonra ne yapacağını bilememeleri en çok karşılaşılan sorunlardır (Doğan ve Çoban, 2009: 160).

Lise öğrencilerinin gelecek beklentileri, yer aldıkları sosyal çevrenin beklentileriyle oluşabilmektedir. Şimşek'e göre yaş, cinsiyet ve kültürel yapı gibi unsurlar da onların gelecekle ilgili beklentileri etkilemektedir (Şimşek, 2011:90).

2.6. İŞSİZLİK VE KARIYER KAYGISI ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Literatürde meslekî ve teknik eğitim alan lise öğrencilerinde işsizlik ve kariyer kaygısı üzerine çalışma bulunmamaktadır. İşsizlik kaygısı konulu çalışmaların genellikle üniversite öğrencilerinde yapıldığı görülmektedir.

Kariyer kaygısı çalışmaları ise lise öğrencilerinde az ve sınırlı sayıdadır. Yapılan çalışmaların çoğunda kariyerine karar verememe durumunun kaygı ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Germeijs ve diğerleri, 2006: 397).

Vignoli, Fransız lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında kariyer kararsızlıklarını, sürekli kaygı ve kariyer kaygısı ile pozitif yönde ilişkili bulmuştur. Lise öğrencileriyle yapılan bir başka çalışmada ise kızlarda genel kaygı düzeyi kariyer araştırması ile negatif ilişkili, erkeklerde aileyi kariyer tercihinde hayal kırıklığına uğratmayla ilgili kariyer kaygıları pozitif ilişkili bulunmuştur (Vignoli ve diğerleri, 2005: 153).

Ayrıca yine kariyer konulu kaygı düzeyleri ile ilgili yapılan başka çalışmalarda algılanan başarı düzeyi arttıkça öğrencilerin süreklilik/durumluluk kaygı düzeylerinin azaldığı da bulunmuştur (Bedel, 2013: 11).

Dicle Üniversitesi “Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi’nde Biyoloji Eğitimi” alan öğrencilerle Çakmak ve Hevedanlı’nın yaptıkları çalışmaya göre öğrencilerin kaygı düzeyleri cinsiyetler arasında değişkenlik göstermemektedir. Ayrıca öğrencinin ileride yapmak istediği meslek, kaç kardeş olduğu, ailesinin sosyo-ekonomik durumu gibi faktörlerinde kaygı düzeyini değiştirmede belirtilmiştir. Sınıflar arasında kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında ise birinci sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyleri daha üst sınıflara göre anlamlı olarak artış göstermektedir (Çakmak ve Hevedanlı, 2005: 115).

Ayyıldız, Spielberger Durumluk Kaygı Ölçeği kullanarak Tekirdağ ilinin Çerkezköy ilçesinde meslek liselerine devam eden son sınıf öğrencilerinden 184 öğrenci ile yaptığı çalışmada işsizlik kaygılarını sosyo-demografik özelliklerine göre saptamaya çalışmıştır. Bu çalışma, iki cinsiyet arasında kaygı seviyeleri karşılaştırıldığında kız öğrencilere göre erkek öğrencilerin kaygılarının anlamlı olarak daha yüksek olduğunu işaret etmektedir.

Öğrencilerin eğitim aldıkları alanlara bağlı olarak da kaygı düzeyleri değişmektedir. Örneğin metal, elektrik ve kimya alanları arasından elektrik alanı öğrencilerinin kaygı seviyelerinin anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirtilmektedir.

Ailelerinin aylık gelirleri incelendiğinde farklılığın, geliri en yüksek olan ailede olduğu; yine aylık öğrencinin aldığı harçlık incelendiğinde anlamlı farkın, en düşük harçlığı alan grupta olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca akademik başarı düzeyine, aldıkları eğitimin yeterliliğine bakış açılarına ve iş deneyimine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı verileri elde edilmiştir (Ayyıldız, 2015:175-187).

Okutan ve Akbaş’ın 15-24 yaş aralığındaki öğrenciler üzerinde yaptıkları bir çalışmada öğrencilerde kaygı yaratan faktörler sınav korkusu, gelecek kaygısı, işsiz kalma korkusu olarak sıralanmıştır. Ağustos 2018’e kadar taranan literatür çalışmalarında sadece kariyer kaygısının araştırılmasını hedeflemiş ve sonuçlarını yayınlamış bir çalışma bulunmamaktadır. Fakat bu konuda sürdürülmekte olan henüz tamamlanmamış çalışmalar bulunmaktadır (Okutan ve Akbaş, 2019:38).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ

3.1. YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİNE GİRİŞ

Bu bölümde araştırma verilerinin analizinde kullanılan yapısal eşitlik modeliyle ilgili bilgiler verilecektir.

3.1.1. Yapısal Eşitlik Modeli Tanımı

Yapısal Eşitlik Modellemesi [(YEM, İngilizce; Structural Equation Modeling (SEM))], son yıllarda birçok bilim dalı tarafından kullanılmakta olan bir yöntemdir. Sosyal bilimlerde özellikle teorilerin formüle edilmesinde ve değişkenler arasındaki ilişkilerin açıklanmasında yapısal eşitlik modelinden yararlanılmaktadır. YEM kantitatif araştırmalarda da en yaygın olarak kullanılan istatistiksel metodolojilerden biridir. Bunun en önemli nedeni YEM'in, değişkenler arasındaki nedensel ve korelasyonel ilişkileri beraber içeren modellerin çözümlemesinde kullanılabilen bir metot olmasındandır (Hoyle, 1995: 158). Ayrıca bu yöntem, bir konuyla ilgili yapısal bir kuramı birden fazla değişkenle analiz edilmesinde hipotez testi yaklaşımı sağlayan istatistiksel teknikler şeklinde de tanımlanır (Yılmaz ve diğerleri, 2006: 176).

YEM çoklu regresyon, yol ve doğrulayıcı faktör modellerini sırasıyla kullanan metotlar bütünüdür (Akça ve Köse, 2008). Bu yöntemde, nedensel ilişkilerle ilgili öngörülen modellerin gösterimi için yol ya da diğer adıyla path diyagramları kullanılmaktadır. Bu modellemelere sosyal ve davranış bilimler alanında “nedensel modeller” adı verilmektedir.

YEM yapısal bir kuramın birden fazla değişkenle analiziyle birlikte değişkenlerde gözlenen nedensel süreçlerinde incelenmesini sağlamaktadır (Raykov, 2006).

Yapısal eşitlik modellerinde genel olarak iki amaç güdülmektedir. Birincisi, modeldeki parametrelerin (faktör yükleri, faktörlerin varyans ve kovaryansları, gözlenen değişkenlerin artık hataları) tahmini, bir diğeri ise oluşturulan modelin mevcut elde edilen verilerle uyum sağlayıp sağlamadığının değerlendirilmesidir (Hox ve Bechger, 1998).

Birden fazla değişkenin, aynı anda incelenmesi çok değişkenli istatistik yöntemler kullanılarak yapılmaktadır. Bu analizler, farklı değişken gruplarının birbirleri ile ilişkilerini belirleme ve bu ilişkileri açıklama olanağı sağlamaktadır. Buna benzer olarak birden çok bağımlı değişkenli, MANOVA, Kanonik Korelasyon gibi yöntemler de bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki sadece bir ilişkiyi ortaya koyabilmektedir. Çok değişkenli metotlardan farklı olarak, yapısal eşitlik modellemesinde çok sayıda bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki potansiyel ilişkiler ölçülebilmektedir (Timm, 2002: 557).

Birden fazla regresyon analizinin aynı anda yapılabilmesini sağlayan YEM'in, literatür incelendiğinde farklı isimlerde (Gizli Değişken Analizi, Doğrulayıcı Faktör Analizi, Kovaryans Yapı Analizi) kullanıldığı ortaya çıkmaktadır (Eroğlu 2003:5).

3.2. YAPISAL EŞİTLİK MODELİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Tarihsel gelişim açısından incelendiğinde yapısal eşitlik modellemesi özünde çoklu regresyon analizi, path analizi, faktör analizi gibi istatistiksel analizler barındırdığından dolayı kökeninin 19. yüzyıla dayandığı söylenebilir (Bagozzi ve Yi, 2012). YEM ilk olarak Sewall Wright (1918) tarafından biyolojide genetik teorisinin analiz çalışmalarında önemli sonuçlar almasından sonra önem kazanmıştır. Bir genetikçi olan Sewell Wright, nesiller boyunca genetik etkilerden ortaya çıkan eşzamanlı eşitlikleri çözmeye çalışmıştır. Wright'ın anne ve baba genlerinden aktarılan ve çocuklarında ortaya çıkan özelliklerin nedensellik yönüyle incelemesi YEM'in "yinelemeli veya tek yönlü nedensel akış modeli" ile aynıdır.

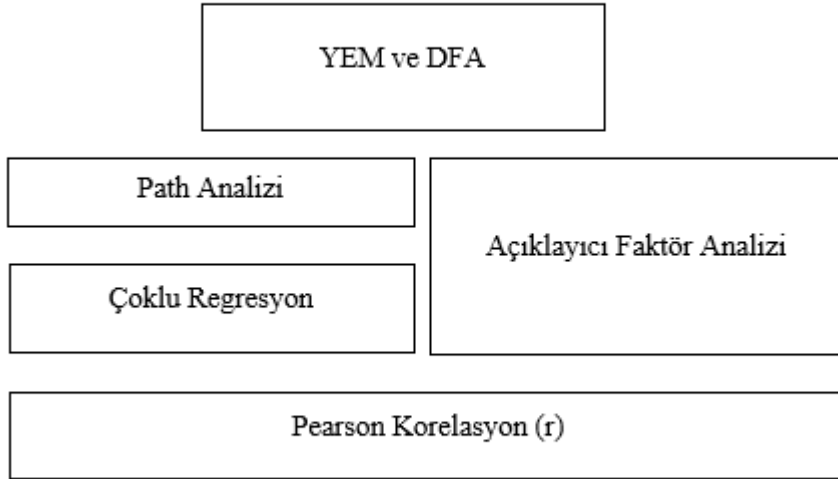
Wright'ın nedensellik sorunları açısından yaklaşımlarının sınırlarını ortaya koyması YEM adı altında yol analizini ortaya çıkarmıştır (Maruyama, 1998).

Lawley ve Thurstone'nun 1940'lı yıllarda da değişkenlerden yola çıkarak ne tür yapıların uygulanabileceğinin çalışmalarını yapmıştır. Karl Pearson 1986 yılında regresyon katsayılarını hesaplayabilmek için ilk defa korelasyon katsayısıyla birlikte en küçük kareler yöntemini kullanmıştır. Charles Spearman korelasyon katsayılarının katkısıyla faktör modeli oluşturmasını böylelikle yeni bir yöntemin bulunmasını sağlamıştır. (Meydan ve Şeşen, 2015: 6).

Yetmişli yıllarda sosyoloji, ekonometri bilimlerinde yaşanan gelişmeler yapısal eşitlik modellemesinin ilerlemesini ve gelişmesini sağlamış, sonraki yıllarda farklı alanlarda da kullanılmaya başlanmıştır (Pirliyev, 2010: 11).

Tarihsel gelişimi içinde YEM'in gelişimi Şekil 3'de gösterilmiştir.

Şekil 3: YEM'in Gelişimi



Kaynak: Yılmaz ve Çelik, 2009:9

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) Kari Jöreskog tarafından altmışlı yıllarda ortaya konmuş ve ilk defa yazılım programının geliştirilmesini sağlamıştır. (Akıncı, 2007: 3)

3.3. YAPISAL EŞİTLİK MODELİNİN AVANTAJLARI

Günümüzde özellikle sosyal bilimler ve davranış bilimlerinde kullanımı artan YEM'in birçok avantajı bulunmaktadır.

Literatür incelendiğinde YEM'in avantajlarından bazıları şunlardır:

- YEM'in en önemli avantajı gözlenemeyen (gizli) değişkenleri de çözümleyebilmesidir. YEM'de birden fazla gösterge kullanılarak gizli değişkenler temsil edilmekte ve belirleme hatası (specificaton error) ölçülebilmektedir. Bu farklılık, gizli değişkenlerin geçerliliğine karar verilmesine olanak sağlamaktadır (Weston ve Gore, 2006: 719)
- YEM bir yandan değişkenler arasındaki doğrudan etkilerin analizini sağlarken aynı zamanda aracı değişkenin etkisiyle meydana gelen dolaylı etkileri de içeren birden fazla değişkenli modellerin geliştirilmesine ve analiz edilmesine imkân sağlar. (Raykov ve Marcoulides, 2006).
- YEM, klasik çok değişkenli istatistiksel yöntemlerden farklı olarak çoğunlukla açıklayıcı olmaktan ziyade doğrulayıcı bir teknik olduğu için genellikle nedensel ilişkilerin olduğu modellerin analizlerinde yaygın olarak kullanılır (Timm, 2002: 557).
- YEM, ölçüm hatalarını net bir şekilde ortaya koyarak ölçüm hatalarını azaltır. Bu sayede araştırmacı fikirlerin ölçüm hataları nedeniyle modellerinin geçerliliğini riske atmadan, ne kadar doğru olarak değerlendirildiğini farkına varabilir (Yemenici, 2012: 59).
- Farklı ve çok sayıda uyum ölçekleri kullanılarak YEM'in uyumunun ölçülebilmesi onun güçlü bir istatistiksel metot olmasını sağlamaktadır (Reisinger ve Turner, 1999: 71).
- YEM, 1970'lerden günümüze yeni eklentilerle sürekli geliştirilen bir modeldir. Yeni tahmin modelleriyle, iki şıklı değişkenler (dichotomous), ordinal ölçekli kategorik değişkenler (ordered-categorical) ve sürekli değişkenlerden (continuous variables) oluşan normal olmayan (non-normal distrubition) dağılımlara ait parametrelerin tahminine de olanak vermektedir.

- YEM, gelişme eğrisi (growth curve) parametrelerinin tahmininde kullanılan tekrarlı veriyi (longitudinal data) de içeren çok düzeyli veri (multilevel data) için de kullanılabilir (Kaplan, 2000: 7).

3.4. YAPISAL EŞİTLİK MODELİNİN VARSAYIMLARI

İstatistiksel yöntemler belirli varsayımlar altında yapılmaktadır. Çok değişkenli yöntemlerde geçerli olan temel varsayımlar YEM’de de geçerli olmaktadır. Gözlemlerin bağımsızlığı (independent observations), birimlerin tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmesi (random sampling), tüm ilişkilerin doğrusal olması (linearity of all relationships) temel varsayımlardandır.

YEM, verilerin dağılımına da hassasiyet gösterir. Çoklu normalliğin olması gerektiğinden, verilerin olabildiğince basık (kurtosis) ya da asimetrik (skewness) dağılımına karşı duyarlıdır. Genelleştirilmiş En Küçük Kareler (Generalized Least Square) yaklaşımı çoklu normallikten sapmayı düzeltebilmektedir. Fakat bu yöntemin karmaşık olması sebebiyle uygulanması güç olmaktadır.

Literatür incelendiğinde konuyla ilgili olarak çok değişkenli normallikten sapmaların, Ki-kare istatistiklerini arttırdığı bu durumun H_0 hipotezinin red edilmesine (H_0 : Anakütle ve örnek varyans-kovaryans matrisi arasında fark yok ($\Sigma=\Sigma(\Theta)$)) ve katsayıların anlamlılığını yükselterek katsayıların anlamsız olarak yorumlanmasına sebep olduğu görülmüştür (Hair ve diğerleri, 1998: 601).

YEM’in varsayımları şu şekilde sıralanabilir:

- Doğrusallık: Bu modelin varsayımlarından biri değişkenler arasında doğrusallık olmasıdır. Doğrusallığın olmaması model uyum tahminlerinin ve standart hataların yanlış olmasına sebep olur.
- Çoklu doğrusal bağlantı: Bağımsız değişkenlerin aralarındaki ilişkinin güçlü yani basit doğrusal korelasyon katsayılarının 1’e yakın olması durumudur (Orhunbilge,2000: 281). YEM’de çoklu doğrusal bağlantı sorununun olmadığı varsayılmaktadır. Birden fazla gözlenen ve gizli değişkenin olduğu YEM modellerinde gözlenen değişkenler arasındaki basit korelasyon katsayısı 0.85’den büyük olması durumunda çoklu doğrusal bağlantı problemi olduğuna karar verilmektedir (Kline, 2005: 56).

- Aykırı gözlemler: Veri setinde belirgin bir şekilde farklılığı saptanabilen gözlemlerdir. YEM’de bağımlı, bağımsız değişken ayrımı olmaksızın tüm değişkenlerdeki gözlemler için yapılmalıdır. Analiz yapılmadan önce modelin aykırı (outlier) değerlerden arındırılması gerekir (Tabachnick ve Fidell, 1996: 715).
- Çok değişkenli normallik varsayımı: Bu varsayım ihlal edildiğinde ki-kare değeri yüksek çıkmaktadır. Ayrıca analiz sonucunun anlamlı olmadığı halde anlamlı çıkmasına sebep olmaktadır. Bu varsayım ihlalindeyse farklı metotlar önerilmektedir (Raykow and Marcoulides, 2006).
- Örneklem büyüklüğü: YEM’de, örneklem sayısı az olmamalıdır. Çünkü YEM kovaryans matrisinde oluşan farkların anlamlı olmasına ve örneklem sayısına karşı duyarlı olan analizlere uygundur. İdeal bir örneklem büyüklüğüyle parametrenin oranı 20:1’dir. Genellikle, örneklem hacmi 100’den azsa hacminin küçük olduğu, 100 ile 200 arasındaysa hacminin orta olduğu ve 200’den fazlaysa örneklem hacminin büyük olduğu şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bununla beraber, hazırlanan modelin karmaşıklık seviyesine göre örneklem büyüklüğünün artırılması gerektiği de belirtilmiştir. Literatürde örneklem hacminin kati sınırlarının olmadığı görülmektedir (Bayram, 2013: 49).

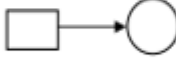
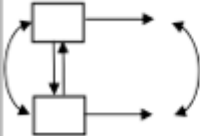
3.5. YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİNE İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR

YEM’in sık kullanılan kavramları gözlenen (observable) ve gözlenemeyen (unobservable) değişkenlerdir. Gözlenemeyen değişkenler gizli değişken (saklı değişken, latent variable) olarak da tanımlanmaktadır. Gizli değişkenler, araştırmacı tarafından doğrudan gözlemlenemez ve ölçülemezler. Araştırmacının ölçmek istediği Gizli değişkeni ölçülebilir hale getirmesi, davranış veya eylemlerle tanımlaması gerekir. Bundan dolayı bir araştırmadaki örtük değişkenler bir veya birden çok gözlenebilen değişkene bağlı olmaktadır.

Sosyal bilimlerin araştırmalarında genellikle doğrudan gözlenemeyen değişkenler kullanılmaktadır. Araştırmacının bilgi, zekâ, inanç gibi doğrudan ölçülemeyecek kavramlarla yani örtük değişkenlerle çalışması gerekebilir (Meydan ve Şeşen, 2015: 10).

Yapısal eşitlik modellemesinde değişkenler arası ilişki path analizi ile gösterilmektedir. Bu analiz, gözlenebilen değişkenlerin aralarındaki potansiyel ilişkilerin belirlendiği modelleme yöntemidir. Aynı zamanda araştırılmakta olan değişkenlerin içinde varsayılan nedensel veya nedensel olmayan ilişkileri analiz eden yapısal eşitlikler seti için de kullanılmaktadır. Path Analizinde Kullanılan Temel Semboller aşağıda Tablo3’de gösterilmiştir.

Tablo 3: Path Analizinde Kullanılan Temel Semboller

Semboller	Açıklama
	Gözlenen değişkenler (x, y).
	Gizil değişkenler (ξ, η).
	Gizil değişkendeki hata,
	Gözlenen değişkenlerdeki hata,
	Gözlenen değişkenlere ait regresyon pathi,
	Gizil değişkenler arasındaki nedensel ilişki,
	Çift yönlü oklar; değişkenler arasındaki korelasyonlar.

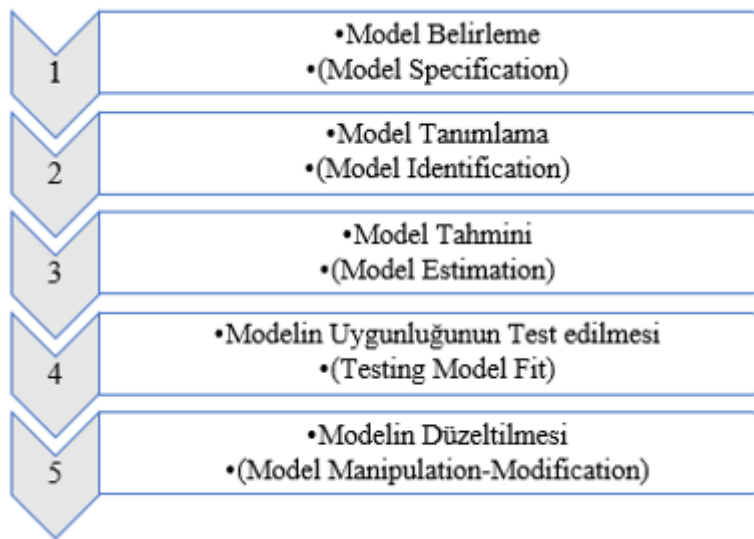
Kaynak: Raykov ve Marcoulides, 2006.

3.6.YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMELİNİN AŞAMALARI

Yapısal eşitlik modellemesi iki bölüme ayrılarak incelenmektedir; Ölçüm Modeli (Measurement Model) ve Yapısal Model (Structural Model) (Kaplan, 2000: 5). Bu iki bölümden ilki, örtük değişkenlerle gözlenen değişkenler arasında ilişki olup olmadığını gösterir ve bu ilişkinin ölçülmesini sağlar. Gizli değişkenin kendi açıklayıcı değişkenleriyle ilişkisinin gösterildiği modeldir. Bu modelin testi doğrulayıcı faktör analiziyle yapılmaktadır. Varsayılan faktörler (hypothesized factor) gizli değişken olarak ifade edilir. Araştırmacının gizli değişkenleri ölçüm modelinde tanımlanması gözlenen değişkenler (göstergeler) yardımıyla olur. Faktör yükleri gözlenen değişkenler ve örtük değişkenler arasındaki ilişkiyi tanımlamakta ve bununla birlikte gözlenen değişkenlerin örtük değişkenleri analiz edebilme derecesi konusunda araştırmacıya bilgiler vererek geçerlilik katsayısı işlevi görmektedirler (Ayyıldız ve Cengiz, 2006:71).

YEM'in ikinci bölümü olan Yapısal Model; bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaran modeldir. Bu modelde değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkisi eşanlı denklem sistemleri kullanılarak gerçekleştirilmektedir. En yüksek olabilirlik metodu yardımıyla model parametreleri tahmin edilmektedir. YEM'in aşamaları aşağıda Şekil 4'de gösterildiği gibi beş adımda gerçekleştirilmektedir.

Şekil 4: Yapısal Eşitlik Modellemesinin Aşamaları

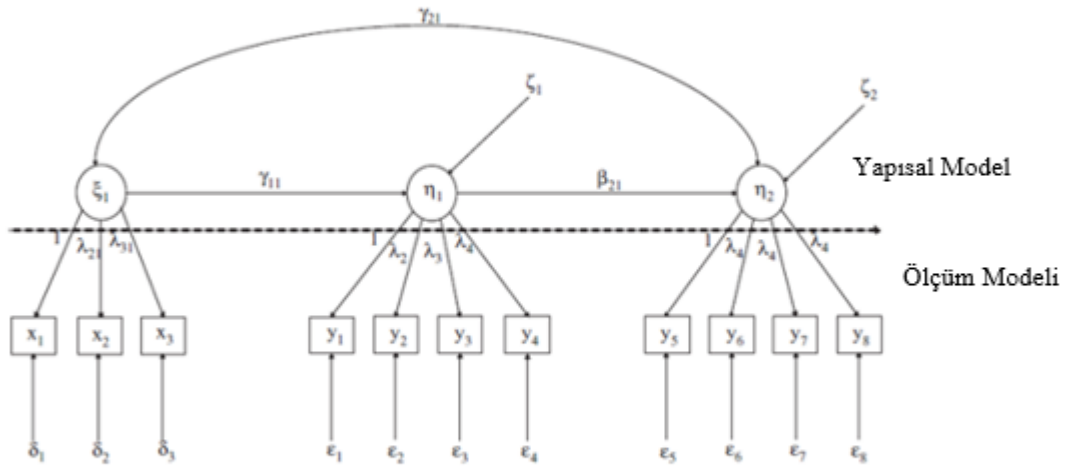


Kaynak: Randall, 2004: 61.

Yapısal eşitlik modelleme çalışmasında ilk olarak teori ortaya konmaktadır. Sonraki basamakta path diyagramında bulunan yapısal eşitlikler, teoriyi birebir gösteriyor olacak şekilde kurulmaktadır. Üçüncü aşamada, bir örneklem grubu seçilerek sonuçlara ulaşılmaktadır. Bundan sonraki aşamada ise model parametreleri tahmin edilmeye çalışılmaktadır. Beşinci aşamada, çalışılan modelin uyum iyiliği göstergelerinin değerlendirilmesi ile birlikte eğer gerekliyse model üzerinde revizyona gidilmektedir. En son aşamada, modelin ilgili olarak bir sonuca varıldıktan sonra araştırmacının elde ettiği sonuçları yorumlaması gerekmektedir (Tezcan, 2008:21). Bazı kaynaklarda model tanımlama, model belirleme veya model tahmini aşamaları içerisinde gösterilmektedir.

Ölçüm Modeli ve Yapısal Model birlikte düşünüldüğünde bu modele “tam yapısal model” (full model) adı verilmektedir. Tam modelin gösteriminde path diyagramı kullanılmakta olup örneği Şekil 5’de verilmiştir.

Şekil 5: Tam Modelin Path Diyagramı ile Gösterimi



Kaynak: Timm, 2002:563.

3.7. YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİNİN UYUM İNDEKSLERİ

Yapısal eşitlik modellemesinin özelliklerinden en önemlisi, ölçülmeye çalışılan bir model üzerinden elde edilen verilerin kullanılmasının uygun olup olmadığı konusunda değerlendirme kriterleri verebilmesidir. YEM’de hipotezi sunulan modelin örnek veri seti tarafından desteklenip desteklenmediği araştırılır. Örneklem verilerinin hipotez modeli desteklemesi durumunda sonraki aşamaya geçilerek daha ileri modellemelerin analiz edilebilmesine olanak sağlamaktadır. Ancak, örneklem verileri hipotez modeli desteklemiyorsa, geriye dönülerek orijinal model revize edilmeli ya da daha farklı teorik modeller uygulanarak veriler yeniden analiz edilmelidir (Randall, 2004: 3).

YEM’in örneklem verisinin ne derecede uygun olduğunun belirlenmesi için model uyum indeksleri kullanılır. Uyum iyiliği indeksleri hesaplamalarında farklı programlarla birçok farklı uyum indeksi hesaplanabilmektedir. Uyum indeksleri sayesinde YEM’de oluşturulan bir modelin geçerliliğinin değerlendirilmesi yapılabilmektedir (Schermelleh ve diğerleri, 2003:26).

YEM’ de modelin uyumunun değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılan uyum testlerine örnekler şöyle sıralanabilir;

- Ki-Kare: Başlangıç olarak sayılabilecek uyum indeksleri içerisinde en yaygın olarak kullanılır. Hipotez olarak sunulan model ile gözlenen değişkenlere ait kovaryans yapısından elde edilen modelin birbirlerinden farklı olup olmadığı hipotezini değerlendirmektedir. Ki-kare testinin sonucunun 3’ten daha az bir değer olması genellikle modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. Ayrıca ki-kare testinde serbestlik derecesi de değerlendirilmesi gerekli parametrelerden birisidir. Literatürde konuyla ilgili yapılan araştırmaya göre; Ki-Kare uyum iyiliği testinin kullanımında bazı problemlerle karşılaşılabilceği görülmüştür (Çerezci, 2010:43). X²’nin aldığı değerlerin değişkenlerin normal dağılıp dağılmama durumundan çok fazla etkilenmesi ve modelin yapısında genişleme olması durumunda ki kare değerinin de arttırması ki kare uyum iyiliğinin olumsuz özelliklerindendir.

Konuyla ilgili Tanaka ve Maruyuma'yanın yaptığı çalışmalara göre örnek çapının 200'den fazla olduğu değerler için diğer indekslerde kabul edilen bir model ki kare uyum iyiliği indeksinde red edilebilir (Maruyama, 1998, Tanaka, 1987:58). Ki kare'nin uyum indeksinin örnek çapına duyarlılık göstermesi önemli bir sorun olarak görülmüştür.

- Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI): 1980 yılında Bentler ve Bonett tarafından önerilen indekse, Hu ve Bentler tarafından son şekli verilmiştir. NFI değeri, ki-karenin, bağımsız modelin ki-karesine bölünmesi ile elde edilmektedir. Bu değer 0- 1 aralığında bir değer almaktadır. NFI değerinin 0,90 üstü değerlerde olması kabul edilebilen sınırlarda olduğunu göstermektedir. NFI'nın 0,95'den büyük olduğu durumlarda ise mükemmel uyum olarak değerlendirilmektedir.
- Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NNFI); NNFI indeksinin değeri ise NFI modeline serbestlik derecesinin eklenmesiyle, ileri bir düzenleme sonucunda elde edilmektedir. Uyum indeksinin hesaplanması sırasında örneklemin büyüklüğünün etkisini azaltarak, aslında iyi uyuma sahip küçük örneklem büyüklüğü olan modellerin reddedilmesini önler. Normal olası gereken değeri 0 ile 1 arasındadır. Yüksek NNFI değeri iyi uyumu gösterir. NNFI değeri 0,90 ve üzerinde ise iyi uyumu, 0,95 ve üzerinde ise mükemmel uyumu göstermektedir.
- Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI); CFI indeksi 1'e ne kadar yakın bir değerdeyse, uyumun o kadar iyi olduğuna işaret eder. Diğer karşılaştırma indekslerine benzer şekilde CFI oranı da örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir. Ancak örneklem büyüklüğü azaldığında NFI ya da NNFI indeksinden daha az etkilenir. CFI indeksinin 0,95 ve üzerinde olması iyi uyumu gösterirken, 0,97 ve üzerinde olması mükemmel uyumu işaret etmektedir.
- Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA): Değer aralığı 0- 1 arasındadır. Sıfıra ne kadar yakınsa gözlenen ve üretilen matrisler arasında hata oranı o kadar düşük anlamına gelir.

İndeks sonucu 0,08'e kadar kabul edilebilir uyumu, 0,05'e eşit veya daha küçük değerler mükemmel uyumu göstermektedir. Ancak 0,10 ve daha üstündeki değerler uyumun zayıf olduğunu işaret eder.

- İyi Uyum İndeksi (GFI); Varyans ve kovaryansın birbirine oranıyla ilgili bir ölçüyü ifade eder. Değer olarak (0) ile (1) arasında değer alabilen Serbestlik derecesi olmayan bir indekstir. Sıfıra yakın olan değerler zayıf uyumu (poor fit), bire yakın olan sonuçlar ise uyumun iyi olduğunu (perfect fit) göstermektedir.
- Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI): GFI indeksinin düzeltilmiş değeridir. AGFI, önerilen modelin (proposed model) serbestlik derecesinin etkisinin Uyum İyiliği İndeksi'ne, eklenmesi yoluyla hesaplanmaktadır. Kısıtlı uygunluk indeksine (PNFI) benzerlikleri vardır. AGFI değerinin 0,90 veya daha üstü bir değerde olması uyumun iyi olduğunu gösterir.
- Hata Ortalamasının Karekökü (RMR): Bu değer korelasyonlar arası farkın karesinin aritmetik ortalama değerinin karekökünü ifade eder. Sıfır (0) ile bir (1) aralığında değer alır. RMR değeri 0,08'e kadar kabul edilebilirdir. 0,05'e eşit veya küçük olması durumunda ise mükemmel uyumu gösterir.
- Fazlalık Uyum İndeksi (IFI); IFI, NNFI indeksinde geniş değişkenlerin neden olduğu problemlerin çözülebilmesi amacıyla ortaya konulmuştur. NNFI'dan farkı, uyumun hesaplanmasında serbestlik derecesinin kullanılmamasıdır. IFI değeri 0,90 ve üzerinde iyi uyumu, 0,95 ve üzerinde ise mükemmel uyumu işaret eder.

YEM'de modelin uyumunun değerlendirilmesinde kullanılan uyum ölçütlerinin kabul edilebilir sınırları Tablo 4' de gösterilmektedir.

Tablo 4: Modelin uyumunun değerlendirilmesi

Uyum Ölçüsü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd \leq \chi^2 \leq 3sd$
p değeri	$0.05 \leq p \leq 1.00$	$0.01 \leq p \leq 0.05$
χ^2 / sd	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$
Yakın uyum testi için p değeri ($RMSEA < 0.05$)	$0.01 \leq p \leq 1.00$	$0.05 \leq p \leq 0.10$
Güven aralığı (CI)	RMSEA' ya yakın, CI' nin sol sınırı 0 ($CI-0$)	RMSEA' ya yakın
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00^a$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00^b$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$
	GFI' ya yakın	GFI' ya yakın
AIC	Karşılaştırılan model için AIC' ten daha küçük	
CAIC	Karşılaştırılan model için CAIC' ten daha küçük	
ECVI	Karşılaştırılan model için ECVI' den daha küçük	

Kaynak: Yılmaz ve Çelik, 2009; Schermelleh ve diğerleri, 2003: 27.

3.8. YAPISAL EŞİTLİK MODELİNDE KULLANILAN PROGRAMLAR

1980'lerden itibaren YEM analizleri için birçok yazılım programı kullanılmıştır. Bu yazılımlardan bazıları LISCOMP, COSAN, CALIS, SEpath, MECOSA, AMOS, LISREL, RAMONA, EQS, Mplus ve Mx programlarıdır.

Bu yazılım programlarının avantaj ve dezavantajları, birbirine göre benzerlikleri bulunmaktadır (Pirliyeve, 2010: 11).

3.8.1. EQS

EQS programı Peter M. Bentler tarafından 1989 yılında geliştirilmiştir (Schumacker ve Lomax, 2004:6). EQS programı adını EQuationS'den almaktadır. YEM konusunda temel bilgisi olan veri analistleri ve istatistikçiler için geliştirilmiş bir programdır (Peprah, 2000).

EQS programının, iki temel bileşeni bulunmaktadır. İlk bileşeni, Windows platformuna uygun grafiksel ara yüz, diğer bileşeni ise kullanıcısı için hazırlanan el kitapçığında açıklamaları olan standart EQS yazılımıdır. Bu bileşenler kullanıcının verileri kolaylıkla yönetmesini, kontrol ve analiz etmesini, yol diyagramları çizmesini sağlar. EQS programının Mac sürümü de bulunmaktadır (Bentler, 2000).

3.8.2. LISREL

Linear Structural Relations sözcüklerinin heceleri birleştirilerek oluşturulan LISREL programı YEM yazılımı olarak yaygın kullanılan programlardan birisidir. LISREL programlama tekniği ile belirlenen yapısal eşitlik modeline LISREL modeli denir. Bu model, gizli değişkenleri, bağımlı /bağımsız değişkenlerdeki ölçüm yanlışlarını, neden/sonuç ilişkisini, eşzamanlılığı ve iç bağımlılığı içeren YEM modellerinin oluşturulması için tasarlanmaktadır. LISREL yöntemi, hipotez modellerin ne kadar yeterli olduğunun göstergesi olarak kullanılan faydalı bir araç sunmaktadır.

LISREL komutlarının dili, matematiksel istatistik parametrelerden elde edilir ve bu parametrelerin gösterilmesinde Greek harflerden faydalanılır. Büyük harfler matrisleri, küçük harfler ise matris elemanlarını gösterir. Matris elemanları model içerisindeki parametreleri gösterir. Elde edilen ölçümlerin sonuçları Romen harfleri kullanılarak belirtilir (Yılmaz, 2005: 260).

3.8.3. AMOS

AMOS, Analysis of Moment Structures'ın ilk kısaltmasından adını almaktadır. Grafiksel tabanlı bir yazılım olan AMOS, Jim Arbuckle tarafından 1994 yılında geliştirilmiştir.

AMOS, Microsoft Windows ara yüzüyle geliştirilmiştir. Buna rağmen, AMOS programı araştırmacılarına birbirinden farklı model belirleme metotları içinden tercih yapmalarına imkân verir (Yılmaz ve Varol:2015:30). Diğer bir yaklaşımlardan AMOS Basic de ise kullanıcının doğrudan denklem ifadeleriyle beraber çalışmasına olanak sağlar. AMOS Graphics yaklaşımı, araştırmacıya doğrudan bir path diyagramıyla çalışma imkânı sunar.

Araştırmacılardan çoğunun AMOS Graphics yaklaşımı tercih etme nedenleri:

- Programın kullanımının diğer yaklaşımlara göre daha kolay olması
- Windows işletim sistemiyle ve SPSS paket programıyla uyumlu çalışabilmesi
- Programda çizim araçlarının çok olması
- Grafik altyapısının güçlü ve anlaşılabilir olması
- Programda yer alan araçların YEM kurallarına uygun şekilde göre düzenlendiği varsayımı
- Path diyagramları için ihtiyaç duyulabilecek araçları sunması
- Path diyagramlarının basit ve çabuk şekilde formüle edilebilmesi
- Programda her aracın özel fonksiyonu olması ve ikonla temsil edilmesi
- Analizlerle ilgili seçimlerin tümünde drop-down menülerin olması
- Analiz sonucu edinilen tahminlerin path diyagramlarında metin, tablo (spreadsheet) ya da grafiksel olarak da gösterilebilmesi
- Eksik veri olması durumunda ML tahminlerini hesaplayabilmesi, farklı modellerle karşılaştırması, bootstrap ve Monte-Carlo analizlerini yapabilmesidir (Byrne, 2001: 55).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın tüm aşamaları ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Araştırmanın amacı, kapsamı, sınırlılıkları, metodolojisi, araştırma evreni, örneklemin seçimi, verinin toplanmasında kullanılan teknikler, analiz yaklaşımları, araştırma sonucu elde edilen verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemler bulunmaktadır.

4.1. MATERYAL

4.1.1. Araştırmanın Konusu

Meslekî ve teknik eğitimin temel önceliklerinden biri sektörün ihtiyaçlarına uygun kazanımlara sahip, sektörde yer alacak mezunlar yetiştirmektir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; İzmir ilinde meslekî ve teknik eğitim alan lise öğrencilerinin işsizlik ve kariyer kaygılarının yapısal eşitlik modeliyle incelenmesidir. Araştırma yapmak için MTAL okulları uygulama alanı olarak tercih edilmiştir. Bu okullarda eğitim alan öğrencilerin işsizlik ve kariyer kaygılarının bağımsız değişkenlere (yaş, cinsiyet, alan, sınıf gibi) göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılacaktır.

Keşfedici araştırmalar değişkenlerin arasındaki nedensel ilişkilerin belirlemek için uygulanan araştırmalardır. Bu araştırmalar nedensel bir olayın diğeriyle bağlantılı olup olmadığını test etmek için yapılmaktadır. Tanımlamaya göre değişkenlerin aralarındaki ilişkilerin açıklanması amacıyla bir problemin ya da bir durumun vurgulanmasına ilişkindir (Saunders ve diğerleri, 2003). Bu çalışmada betimleyici ve nedensellik temelli yaklaşım kullanılmaktadır. Bir ölçme aracıyla toplanan veriden hareketle, işsizlik ve kariyer kaygısına ilişkin önemli faktörleri belirlemek ve bu faktörler arasındaki nedensel ilişkilerin açıklanması amaçlanmıştır.

Meslekî ve teknik eğitim alan lise öğrencilerinde işsizlik ve kariyer kaygısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve bu faktörlerin nedensel ilişkilerinin istatistiki olarak tanımlanmasının sağlanması amacı ile bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımının kullanılması gerekliliği belirlenmiştir. Hipotez testlerine ilişkin bir yaklaşım olan nicel yaklaşımda, araştırmacı pozitivist iddiaları kullanmaktadır (Değişkenler için indirgeme, hipotezler ve sorular, gözlemlerin ve araçların kullanımı, teorinin test edilmesi vb.) (Çelik, 2009).

4.1.2. Araştırmanın Önemi ve Hedefleri

Meslek lisesi öğrencileri ailesinin ekonomik durumunun yetersiz olması, yüksek puanlı öğrenci alan okullara göre akademik başarısının düşük olması, okulunu ve alanını ailesinin baskısıyla seçmesi, işsiz kalma ve toplumda bir yer edinememe korkularının olması onların umutsuzluklarının artmasına neden olmaktadır. Meslek lisesinde eğitim alan öğrencilerin yaşadıkları tecrübeler farklı anlamlar yükleyebilecekleri, gelecekteki kariyerleri ile ilgili olarak umutsuzluk ve problemler yaşayabilecekleri, problemlerine çözüm arama sürecinde yaşadıklarının da umutsuzluklarını daha da arttırabileceği düşünülmektedir.

Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde bireylerin sadece teorik bilgileri kazanmaları değil bunun yanı sıra bu edinilen teorik ve teknik bilgileri yorumlamak ve kullanılabilmek amacıyla sektörün hem staj hem de eğitim sonunda istihdam imkanları hususunda bu bireylere destek olmaları gerekmektedir (Yazıcı ve diğerleri, 2015).

Alan yazında yapılan çalışmaların incelenmesi sonucu liselerde işsizlik ve kariyer kaygısı ile ilgili çok sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmada meslekî ve teknik eğitim alan lise öğrencilerinde böyle bir çalışmanın olmamasından yola çıkarak, meslek lisesi öğrencilerinin işsizlik ve kariyer kaygısı çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın hedefleri, araştırma sonucu elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle;

- Ülkemizde mevcut eğitim hizmetlerinin kalitesinin artırılmasına destek olmak
- Literatüre mesleki ve teknik eğitim alanında katkılar sağlamaktır.

4.1.3. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma iki aşamadan meydana gelmiştir. Birinci aşamada işsizlik ve kariyer kaygısına yönelik konuyla ilgili literatür taraması yapılarak araştırmada izlenecek yol ve kavramsal çerçeve belirlenmiştir. İkinci aşamada ise araştırma modelinin hipotezleri belirlenip verilerin toplanmasına geçilmiştir. Verilerin toplanması aşamasında anket uygulaması yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın planlanmasında “kolayda örnekleme” yöntemiyle örnekleme kapsamında bilgilerin en sağlıklı şekilde elde edilebileceği katılımcıların dahil edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmamızda, değişkenler arasındaki nedensellikleri bir model kullanarak tanımlayan ve istatistiksel uyumun birçok ölçüt ile test edilebilmesini sağlayan yapısal eşitlik modelinin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada ölçeğin güvenilirliği Cronbach’s Alfa katsayıları incelenerek test edilmiştir. Güvenilirlik katsayısının belirlenmesinden sonra bütün faktörlerin hipotez modelinde tek bir yapıyı ölçmesini sağlamak için faktör analizinden faydalanılmıştır. Son olarak YEM yardımıyla teorik modele path analizi yapılarak modelin testi sağlanmıştır.

4.1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları olarak:

- Araştırmada kullanılan veri toplama aracı lise öğrencilerinde işsizlik ve kariyer kaygısını ölçmede geçerli ve güvenilir bir araçtır,
- Seçilen örneklem grubu olan 7 farklı ilçede yer alan 10 Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi evreni temsil etmektedir
- İzmir ilindeki Meslekî ve Teknik Anadolu Liselerinde eğitim alan öğrencilerin kendilerine yöneltilen sorulara objektif ve doğru cevap verdikleri kabul edilmektedir.

4.1.5. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Araştırmayla elde edilen veriler İzmir ili ile sınırlı olup araştırma İzmir ilindeki MTAL de eğitim alan 10. 11. ve 12. sınıflar ile sınırlıdır.

4.1.6. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde meslekî ve teknik anadolu liselerinde eğitim alan lise öğrencilerinin tamamı tarafından oluşmaktadır. Bu eğitim-öğretim yılında Türkiye’de 3601, İzmir ilinde ise toplam 147 tane meslekî ve teknik eğitim veren okul/kurum vardır. İzmir ilinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında 30 ilçede, 16 tane Çok Programlı Lise, 14 tane Meslekî Eğitim Merkezi ve 117 tane MTAL bulunmaktadır. Ekim 2018 tarihinde Meslekî ve Teknik Anadolu Liselerinde okullardan ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden elde edilen verilerle eğitim alan öğrenci sayısı 43948’dir (MTEGM, 2018c).

Araştırmanın başlangıcında uygun örneklem büyüklüğünün ortaya konması önemli bir aşamadır (Ergin, 2010:52). Alan araştırması yapacak olan araştırmacıların normal olarak %95 güvenirlik sınırında çalışmaları önerilmektedir (Saunders, 2003). YEM çalışmaları için gereken örneklem büyüklüğü konusunda da literatürde farklı görüşler bulunmaktadır (Jayaram, Kannan ve Tan, 2004; Bentler ve Chou, 1987).

Bu çalışmanın örneklemini kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen İzmir ilindeki Bayraklı, Bornova, Çiğli, Karşıyaka, Balçova, Buca ve Konak olmak üzere 7 farklı ilçede yer alan 10 farklı MTAL’de eğitim alan öğrencilerden oluşmaktadır. Veri toplama yöntemi için kullanılacak anketler optik form olarak hazırlandıktan sonra 10-11-12.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Dokuzuncu sınıf müfredatında meslek dersleri olmadığından bu öğrenciler çalışma dışı bırakılmıştır. Araştırmanın örneklemine toplam 2228 öğrenci dahil edilerek YEM analizi için gerekli örneklem hacmi sağlanmıştır.

4.1.7. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Uygulamalı araştırmalarda bir problem, bir kişi ya da bir durum konusunda bilginin elde edilmesinde iki ana yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemler bilginin toplandığı kaynak temel alınarak birincil veri ya da ikincil veri olarak isimlendirilmektedir.

İkincil veri ikincil kaynaklardan toplanmaktadır (örneğin; TÜİK, Resmi Kayıtlar, vb.). Birincil veriyse deneyler, gözlemler, görüşmeciler veya anketler yoluyla doğrudan araştırmacının kendisi tarafından toplanan bilgilerdir (Hair, 1998). Bu çalışma kapsamında bilgilerin toplanması için birincil veri toplama yöntemlerinden birisi olan anket yönteminden yararlanılmıştır. Anket soruları araştırmacının kendisi tarafından eğitim bilimleri ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri alanında uzman kişilerden destek alınarak, tez danışmanının kontrolünde hazırlanmıştır.

Literatür taramasının ve alanında uzman/egitmen kişilerle yapılan görüşmelerin ardından ön anket oluşturulmuştur. İlk uygulamanın geri bildirimleri sonucunda işsizlik ve kariyer kaygısı kısmında yer alan sorulardan bazı maddelerin öğrenciler tarafından anlaşılmasında güçlük olmasından dolayı tekrar yapılan değerlendirmeye taslak form üzerinde düzeltme işlemleri yapılarak ölçeğin son hali oluşturulmuştur. Anketin işsizlik ve kariyer kaygısı kısmında yer alan 30 soru 23 soruya düşürülmüştür. Ayrıca maddelerin yazımında dil bilgisi yönünden düzenlemeler Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleriyle birlikte yapılmıştır. Geri bildirimler sonucunda anketteki soruların, araştırılan özellikleri, hangi derece de ölçtüğünü belirlemek için yapı geçerliliği çalışması 245 katılımcı ile yapılmıştır.

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu optik olarak hazırlanmış ve tek sayfadan oluşmaktadır. Ankette kullanılacak veriler 2 ana grupta yer almaktadır.

a) Kişisel Bilgiler: Bu bölümde Okulu, Cinsiyet, Yaş, Alan Türü (Meslek Lisesi/ Teknik Lise), Sınıf, Alan Adı, Annesinin ve Babasının Eğitim Durumu, Annesinin ve Babasının Hayatta Olup Olmaması, Annesinin ve Babasının İş Durumu, Kardeş Sayısı (Kendisi dahil) ve Ailenin Ortalama Aylık Geliri sorulmaktadır.

b) İşsizlik ve Kariyer Kaygısı Soruları: Bu kısımda likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek maddeleri olumsuzdan olumluya olmak üzere 5'li olarak hazırlanmıştır. Anketin cevaplandırılması, maddelerin açıkladığı durumların varlığına göre,

- Kesinlikle Katılmıyorum
- Kısmen Katılmıyorum
- Kararsızım
- Kısmen Katılıyorum
- Kesinlikle Katılıyorum şeklinde düzenlenmiştir.

Toplam 36 maddeden oluşan ölçeğin uygulanma süresi ortalama 20-30 dakika arasındadır.

4.1.8. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasının ilk aşaması, ön çalışmada yer alan katılımcılardan verilerin toplanması aşamasıdır. Anketin ön çalışmasında araştırmada yer alan tüm okullardan öğrenci alınmıştır. Ön çalışmaya alınan okullar ve çalışma grupları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Ön Çalışmada Yer Alan Okullar ve Öğrenci Sayıları

İlçe Adı	Okul Adı	Okul Kodu	%	Çalışma Grup
Bayraklı	Gazeteci Çetin Altan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	01	12,2	30
	Nuri Atık Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	02	8,2	20
Bornova	Mazhar Zorlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	03	6,1	15
	Bornova Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	04	8,2	20
Çiğli	Çiğli Rotary Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	05	4,1	10
Karşıyaka	Zeki Şairoğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	06	10,2	25
Buca	Buca Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	07	8,2	20
Balçova	Ahmet Hakkı Balcıoğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	08	12,2	30
Konak	Göztepe Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	09	12,2	30
	Konak Çınarlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	10	18,4	45
Toplam			100	245

Ön çalışma grubuna 245 kişi dahile edilerek analizler uygulanmıştır. Güvenilirlik analizlerinin istenen değerlerde çıkmasıyla saha çalışmasına devam edilmiştir. Araştırmaya toplamda 2300 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın saha uygulaması için Mart ve Nisan ayları seçilmiştir. İzmir Valiliği ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinler neticesinde hazırlanan anket soruları, sınıf ortamında araştırmacının katılımıyla ve gerekli açıklamalar sonucunda öğrencilere birebir uygulanmıştır. Araştırmanın saha çalışması, 20 Mart 2019 – 30 Nisan 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

4.1.9. Verilerin Analiz Yöntemi

Analiz sürecine başlamadan önce, veri toplama aracı olan anketler 1'den 2300'e kadar numaralandırılarak "IBM SPSS Statistics 22" yardımıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yapısal eşitlik modelinin gerçekleştirilebilmesi için de "IBM SPSS Amos v.22" programından yararlanılmıştır.

Araştırmanın amacı kapsamında toplanan verilerin analiz edilmesinde öncelikle katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler yapılmıştır. Araştırma verilerinin anlamlılığının değerlendirilmesinde “0.05” düzeyi esas alınmıştır. Öncelikle çalışmamızda kullanılan ölçeklerin güvenilirlik-geçerlilik analizleri yapılmıştır.

Ölçme aracının Cronbach's- α değerlerine bakılarak ölçeğin geçerliği kontrol edilmiştir. Kullanılan bağımsız değişkenlerin açıklayıcı faktör analizi yöntemi ile daha anlaşılır bir yapıya dönüştürülmesi sağlanmıştır. Daha sonra YEM kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve araştırma hipotezinin analizi gerçekleştirilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARININ SUNUMU VE DEĞERLENDİRMESİ

Bu bölümde; araştırma neticesinde elde edilen verilerin bulguları ve değerlendirilmesi yer almaktadır.

5.1.ARAŞTIRMA GRUBU

Çalışmaya İzmir ilindeki Bayraklı, Bornova, Çiğli, Karşıyaka, Balçova, Buca ve Konak olmak üzere 7 farklı ilçeden 10 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nden öğrenciler dahil edilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6: Araştırma Grubunda Yer Alan Okullar Listesi

İlçe Adı	Okul Adı	Okul Kodu	N	%
Bayraklı	Gazeteci Çetin Altan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	01	285	12,8
	Nuri Atık Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	02	165	7,4
Bornova	Mazhar Zorlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	03	128	5,7
	Bornova Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	04	172	7,7
Çiğli	Çiğli Rotary Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	05	97	4,4
Karşıyaka	Zeki Şairoğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	06	217	9,7
Buca	Buca Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	07	174	7,8
Balçova	Ahmet Hakkı Balcıoğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	08	252	11,3
Konak	Göztepe Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	09	304	13,6
	Konak Çınarlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	10	434	19,5
Toplam			2228	100

Tablo 6’da araştırma grubunda yer alan okullar listesi örneklem ve frekans yüzdeleriyle verilmiştir. 2300 katılımcıdan 72’sinin anketleri, eksik veya hatalı doldurma gibi nedenlerle değerlendirilmeye alınmamıştır. Sonuç olarak araştırmada toplam 2228 öğrencinin verileri kullanılmıştır. Bu öğrencilerin 833’ü kız (%38), 1395’i (%62) erkektir.

5.2. ARAŞTIRMAYA KATILANLARA AİT GENEL BİLGİLER

Araştırmacılara uygulanan anketin kişisel bilgiler bölümünde öğrencinin okulu, cinsiyeti, yaşı, alan türü, sınıfı, alan adı, kardeş sayısı, ailenin ortalama aylık geliri, annesinin ve babasının eğitim durumu, hayatta olup olmaması ve iş durumu sorulmaktadır. Araştırmaya katılan 2228 katılımcıya ilişkin genel özellikler aşağıdaki tablolarda verilmiştir (Tablo 7-15).

Tablo 7: Katılımcıların Cinsiyete ve Yaşa Göre Dağılımları

Değişken	Değişken Düzeyleri	N (frekans)	%
Cinsiyet	Erkek	1395	62,6
	Kız	833	37,4
	Toplam	2228	100
Yaş	13	5	0,2
	14	9	0,4
	15	204	9,2
	16	700	31,4
	17	901	40,4
	18 ve üstü	409	18,4
	Toplam	2228	100

Tablo 7’e bakıldığında ankete katılanların %62,6’sını erkek ve %37,4’ünü de kız öğrenciler oluşturmaktadır. Yaş demografik özelliğine bakıldığında katılımcıların %40,4 oranıyla 17 yaş, %31,4 ile 16 yaşında olduğu ve en az katılımın %0,2 oranıyla 13 yaşla olduğu görülmektedir.

Tablo 8: Katılımcıların Eğitim Aldığı Alan Türüne Göre Dağılımları

Değişken	Değişken Düzeyleri	N	%
Alan Türü	Teknik	320	14,4
	Meslek	1908	85,6
Toplam		2228	100

Ankete katılan öğrencilerin alan türlerine bakıldığında %14,4'ünü Teknik Grubu oluştururken %85,6'sını Meslek Grubu oluşturmaktadır (Tablo 8). Bunun nedeni Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Teknik Bölüm sayısının az olmasıdır.

Tablo 9: Katılımcıların Okudukları Sınıfa Göre Dağılımları

Değişken	Değişken Düzeyleri	N	%
Sınıf	10.sınıf	820	36,8
	11.sınıf	805	36,1
	12.sınıf	603	27,1
Toplam		2228	100

Ankete katılanların en düşük oranı %27,1 ile 12.sınıftır (Tablo 9). Bunun en önemli nedenleri 12.sınıf öğrencilerinin haftada 2 gün okula, 3 gün işletmelere gitmeleri ve okula devamsızlık/sağlık raporu oranının yüksek olmasıdır.

Aşağıdaki Tablo 10'a göre ankete katılımının en yüksek olduğu alanlar Bilişim Teknolojileri (%17,6), Elektrik-Elektronik Teknolojileri (%18,1) alanlarıdır. En az katılımın olduğu alanlar ise Halkla İlişkiler ve Organizasyon (%0,9) ve Yenilenebilir Enerji Teknolojileri (%0,7) alanlarıdır.

Tablo 10: Katılımcıların Eğitim Aldığı Alan Adına Göre Dağılımları

Alan Adları	N	%
Bilişim Teknolojileri	392	17,6
Büro Yönetimi ve Sekreterlik	122	5,5
Çocuk Gelişimi	224	10,1
Denizcilik	66	3,0
Elektrik-Elektronik Teknolojileri	404	18,1
Endüstriyel Otomasyon Tek.	85	3,8
Gıda	34	1,5
Giyim	50	2,2
Grafik ve fotoğraf	58	2,6
Güzellik ve Saç Bakım	31	1,4
Halkla İlişkiler ve Organizasyon	21	0,9
Harita tapu kadastro	113	5,1
Hasta ve yaşlı bakım	39	1,8
İnşaat Teknolojisi	45	2,0
Makine Teknolojisi	59	2,6
Mobilya ve İç Mekân Teknolojisi	53	2,4
Muhasebe ve Finansman	166	7,5
Pazarlama ve Perakende	44	2,0
Plastik Teknolojisi	43	1,9
Radyo Televizyon	34	1,5
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	63	2,8
Yenilenebilir Enerji Teknolojileri	15	0,7
Yiyecek İçecek Hizmetleri	67	3,0
Toplam	2228	100

Tablo 11: Katılımcıların Annesinin ve Babasının Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Değişken	Değişken Düzeyleri	N	%
Annesinin Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	101	4,5
	İlkokul	767	34,4
	Ortaokul	684	30,7
	Lise	559	25,1
	Üniversite	117	5,3
	Toplam	2228	100
Babasının Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	24	1,1
	İlkokul	569	25,5
	Ortaokul	740	33,2
	Lise	687	30,8
	Üniversite	201	9,0
	Belirtmek istemeyen	7	0,3
Toplam		2228	100

Katılımcıların ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında öğrencilerin annelerinin %4,5'inin, babalarının ise %1,1'inin okur-yazar olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarında en yüksek oran %34,4 ile ilkokul mezunu, babalarının eğitim durumlarında %33,2 ile ortaokul mezunudur. Annelerde üniversite mezunu oranı %5,3, babalarında bu oran %9'dur (Tablo 11).

Tablo 12: Katılımcıların Annesinin ve Babasının Hayatta Olup Olmaması Durumuna Göre Dağılımları

Değişken	Değişken Düzeyleri	N	%
Annesi	Hayatta	2201	98,8
	Vefat etti	27	1,2
Toplam		2228	100
Babası	Hayatta	2162	97,0
	Vefat etti	55	2,5
	Belirtmek istemeyen	11	0,5
Toplam		2228	100

Katılımcıların ebeveynlerinin annesinin ve babasının hayatta olup olmaması durumuna göre dağılımlarına bakıldığında öğrencilerin annelerinin %1,2'sinin, babalarının ise %2,5'unun vefat ettiği görülmektedir (Tablo 12).

Tablo 13: Katılımcıların Annesinin ve Babasının İş Durumuna Göre Dağılımları

Değişken	Değişken Düzeyleri	N	%
Annesi	Çalışıyor	809	36,3
	Çalışmıyor	1419	63,7
Toplam		2228	100
Babası	Çalışıyor	1932	86,71
	Çalışmıyor	286	12,84
	Belirtmek istemeyen	10	0,45
Toplam		2228	100

Katılımcıların ebeveynlerinin iş durumuna göre dağılımlarına bakıldığında öğrencilerin annelerinin %36,3'ünün, babalarının ise %86,71'inin çalıştığı görülmektedir (Tablo 13).

Tablo 14: Katılımcıların Kardeş Sayısına Göre Dağılımları

Değişken	Değişken Düzeyleri	N	%
Kardeş Sayısı (Kendisi dahil)	1	516	23,2
	2	884	39,7
	3	519	23,3
	4	167	7,5
	5 ve Üstü	142	6,4
Toplam		2228	100

Katılımcıların kardeş sayısına göre dağılımlarına bakıldığında en yüksek oran %39,7 oranıyla 2 kardeş, en düşük oran ise %6,4 oranıyla kardeş sayısı 5 ve üstü oranıdır. Tek çocuk olanların oranı %23,2'dir (Tablo 14).

Tablo 15: Katılımcıların Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirine Göre Dağılımları

Değişken	Değişken Düzeyleri	N	%
Aylık Gelir	1000 TL altı	133	6,0
	1000- 2000 TL	463	20,8
	2000 -3000 TL	804	36,1
	3000 TL ve üstü	814	36,5
	Belirtmek istemeyen	14	0,6
Toplam		2228	100

Tablo 15 incelendiğinde en düşük yüzdelik olan %6 oranıyla “1000 TL ve altı” grubundadır ve 133 kişidir. En yüksek oran ise %36,5 oranıyla “3000 ve üzeri” grubunda yer almaktadır ve 814 kişidir. Ankete katılan 14 öğrenci bu soruya cevap vermemiştir.

5.3. YAPISAL EŞİTLİK MODELİ ANALİZ SONUÇLARI

Değişkenlerin faktör yapısının incelemesinin ilk aşamasında ölçme aracındaki toplam 23 maddenin tamamı ele alınmıştır. Faktörlerin belirlenmesinde Temel Bileşenler Analizi ile birlikte Varimax döndürme yaklaşımından yararlanılmıştır.

Araştırmada işsizlik ve kariyer kaygısına yönelik sorular 5’li likert ölçeğinde hazırlanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen verilere sırasıyla güvenilirlik analizi, madde analizi ve faktör analizi yapılarak bu analizler sonucunda yapısal eşitlik modeli uygulanacaktır.

5.3.1. Güvenilirlik Analizi

Lee Cronbach tarafından 1951 yılında geliştirilen Cronbach α Katsayısı özellikle likert tipi ölçeklerde sıklıkla kullanılmaktadır (Ercan ve Kan, 2004: 201). Ölçme aracında bulunan maddelerin birbirleriyle tutarlığı, iç tutarlılık ölçüsü ölçme aracının α katsayısının yüksek olması şeklinde yorumlanır.

Bu araştırmada ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısıyla test edilmiştir.

Alfa katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan kriterler;

- $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.
- $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.
- $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

5.3.1.1. Ön Çalışma ve Araştırma Grubunun Güvenilirlik Sonuçları

Ön çalışma grubuna araştırma grubunda yer alan tüm okullardan 245 kişi dahil edilerek uygulanan güvenilirlik analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Ön Çalışma Grubunun Cronbach Alpha Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,844	,855	23

Cronbach Alpha değerinin 0.844 olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Araştırma grubunda 2228 katılımcı bulunmaktadır. Araştırma grubuna ait güvenilirlik analizi sonuçları aşağıda Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Araştırma Grubunun Cronbach Alpha Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,846	,854	23

Araştırmamızın ölçme aracının güvenilirlik katsayısı $\alpha=0.846$ bulunmuştur. Bu değer ölçme aracının güvenilirliği açısından oldukça yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

5.3.2. Maddeler Arası Korelasyon Değerleri ve Maddeler Arası Korelasyonların Ortalaması

Korelasyon verilerinin 0.0 ile 0.25 arasında olması ön görülmüştür. Analiz sonuçlarında negatif değerli, çok düşük veya çok yüksek korelasyon katsayılarına sahip olan faktörler ölçekten dışlanmıştır.

Tablo 18: Maddeler Arası Korelasyon Değerleri ve Ortalaması

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
S1	70,1131	206,347	,473	,354	,838
S2	70,0637	205,867	,485	,474	,837
S3	70,2935	205,030	,462	,309	,838
S4	70,5373	199,844	,568	,424	,833
S5	71,2792	213,396	,203	,180	,848
S6	70,9013	216,653	,142	,100	,850
S7	70,6979	202,992	,507	,401	,836
S8	70,4529	200,607	,618	,523	,832
S9	70,5763	204,232	,503	,385	,836
S10	70,7154	217,888	,090	,148	,853
S11	70,1329	220,274	,046	,094	,854
S12	70,3900	204,060	,533	,450	,835
S13	70,6194	201,431	,500	,339	,836
S14	70,2706	203,977	,478	,443	,837
S15	70,1948	203,509	,548	,535	,835
S16	70,6032	205,183	,504	,393	,836
S17	70,6539	202,161	,575	,493	,834
S18	71,2410	210,776	,289	,204	,844
S19	70,6782	202,208	,467	,281	,837
S20	70,8671	209,637	,273	,255	,846
S21	71,1984	215,524	,140	,220	,851
S22	70,5489	201,165	,523	,345	,835
S23	70,3990	199,928	,619	,490	,832

Bu değerler aynı zamanda maddelerin yeterince türdeş olduğu ve özgün varyansı içerdiği anlamına da gelmektedir. Bu yüzden maddelerin dağılımları tam bir paralellik göstermeyecektir.

Çalışmada da ölçeği oluşturan maddelerin ölçek toplam puanına katkısını ve ölçeğin bütünüyle ne derecede ilişkili olduğunu belirlemek için madde analizi yapılmıştır. Aşağıda verilen Tablo 18’de madde korelasyon katsayıları değerlendirilmiştir.

Madde analizi sonucuna göre 5,6,10,11,18,20 ve 21.sorular ölçekten çıkarılarak ölçeğin faktör analizi yapılmıştır.

23 soruluk ölçekten 7 soru çıkarılarak ölçekteki soru sayısı 16’ya düşürülmüştür. Soruların çıkarılmasıyla 16 soruluk elde edilen ölçeğe tekrar güvenirlik analizi yapılmıştır. Tablo 19’da güvenirlik sonuçları yer almaktadır.

Tablo 19: Ölçeğin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,889	,891	16

Ölçeğin güvenirlik katsayısı, 0.846’dan, 0.889’a çıkmıştır. Ayrıca ölçeğin maddeler arası korelasyon değerleri ve ortalaması Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Ölçeğin Maddeler Arası Korelasyon Değerleri ve Ortalaması

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
S1	49,9031	149,904	,511	,345	,884
S2	49,8537	148,807	,548	,472	,883
S3	50,0835	148,864	,493	,303	,885
S4	50,3272	145,111	,578	,418	,881
S7	50,4879	147,778	,517	,396	,884
S8	50,2428	145,017	,657	,518	,879
S9	50,3662	148,480	,526	,379	,883
S12	50,1800	147,410	,591	,446	,881
S13	50,4093	147,690	,471	,276	,886
S14	50,0606	147,104	,537	,436	,883
S15	49,9847	146,639	,616	,527	,880
S16	50,3932	149,544	,520	,390	,884
S17	50,4439	146,946	,592	,452	,881
S19	50,4681	147,743	,456	,276	,887
S22	50,3389	147,677	,487	,315	,885
S23	50,1890	144,626	,650	,483	,879

5.3.3. Ölçeğin Faktör Analizi Sonuçları

Gözlenen ve gizli değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için kullanılan doğrulayıcı faktör analizi bir yapısal eşitlik modeli çeşididir. Doğrulayıcı faktör analizi ölçeğin faktör yapısının incelenmesi, teorik yapıyla uyum gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla kullanılır. Özellikle ölçek uyarlama çalışmalarında büyük önem taşımaktadır (Çapık, 2014:196).

Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik katsayısı belirlendikten sonra her bir faktör bileşeninin teorik modelde tek bir yapıyı ölçmesini sağlamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Değişkenlerin faktör yapısının incelemesinin ilk aşamasında ölçme aracında bulunan 16 madde göz önünde bulundurulmuştur. Faktörlerin belirlenmesinde en yaygın olarak kullanılan Temel Bileşenler Analizi, Varimax döndürme yaklaşımıyla birlikte kullanılmıştır. Analizler SPSS 22 paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

Correlation Matrix^a



a. Determinant = ,003

Ölçeğin korelasyon matrisinin determinanı=0.003 çıkmıştır. Yani değişkenler arasında korelasyon vardır. Boyut indirgeme yapılmasında ve faktör analizi uygulanmasında hiçbir sakınca yoktur.

Ölçeğin faktör analizinin uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik ölçüsü ve Bartlett's Test of Sphericity değerleri de incelenmiştir. Tablo 21'de gösterildiği gibi ölçeğin KMO örneklem yeterlilik ölçüsü testi 0.904 sonucunu vermiştir. Literatür incelendiğinde KMO değeri için 0.60 ve üstü değer kabul edilebilir düzeyi ifade etmektedir (Hair ve diğerleri, 1998). Elde ettiğimiz sonucun oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 21: KMO and Bartlett's Test Sonuçları

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,921
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	13083,357
	df	120
	Sig.	,000

KMO testi örneklem büyüklüğünün uygunluğuyla ilgilidir. KMO değeri en az 0.5 olmalıdır. 0.7-1 arası yüksek, 0.5-0.7 arası orta, 0.5'ten küçükse daha fazla veri toplanması gerekmektedir (Field,2005). KMO ve Barlett testi sonuçlarına göre; ölçeğin bu değerinin 0.921 olması bu veriler için faktör analizinin yüksek derecede kullanılabileceğini göstermektedir.

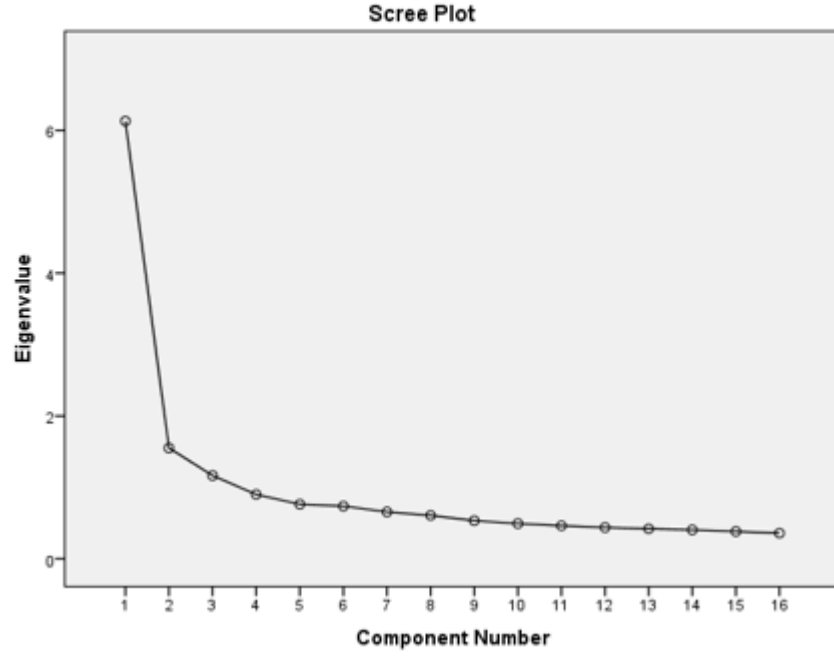
Ölçeğin Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) Tablo 22'de verilmiştir. Tabloya göre toplam değişimin yüzde 60,910'unu açıklayan bileşen sayısı 4 olarak bulunmuştur

Tablo 22: Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

Com pone nt	Total Variance Explained								
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	% of		Cumulative	% of		Cumulative	% of		Cumulative
	Total	Variance	%	Total	Variance	%	Total	Variance	e %
1	6,130	38,311	38,311	6,130	38,311	38,311	3,119	19,495	19,495
2	1,551	9,691	48,002	1,551	9,691	48,002	2,381	14,881	34,376
3	1,165	7,282	55,284	1,165	7,282	55,284	2,128	13,303	47,679
4	,900	5,626	60,910	,900	5,626	60,910	2,117	13,231	60,910
5	,764	4,772	65,682						
6	,737	4,604	70,286						
7	,656	4,098	74,384						
8	,607	3,793	78,177						
9	,533	3,334	81,512						
10	,493	3,079	84,591						

Aşağıda ölçeğin Scree Plot grafiği verilmiştir (Şekil 6). Bu grafiğe göre 4 faktörün (eigenvalue değerleri 1'den büyük olan faktör sayısı) yeterli olacağı görülmektedir. Faktör sayısı 4'den sonraki her özdeğerin (eigenvalue) toplam varyansı açıklama oranı çok düşmektedir. Bu yüzden ölçek 4 faktör belirlenmiştir.

Şekil 6: Scree Plot Grafiği



Her bir faktörün toplam faktörün ne kadarını etkilediği Tablo 23'de verilmiştir. Literatüre göre extraction değerlerinin 0.30'un üzerinde olması beklenmektedir. Genellikle değerin 0.30'un altında olması durumunda düşük değerdekiler çıkarılarak işlem tekrar edilir. Bazı durumlarda değer 0.10'a kadar tolere edilebilir. Tablo 23 incelendiğinde minumum değer 0.476'dır.

Tablo 23: Ölçeğin Communalities Sonuçları

	Initial	Extraction
S1	1,000	,605
S2	1,000	,674
S3	1,000	,482
S4	1,000	,590
S7	1,000	,674
S8	1,000	,692
S9	1,000	,625
S12	1,000	,594
S13	1,000	,520
S14	1,000	,610
S15	1,000	,669
S16	1,000	,636
S17	1,000	,674
S19	1,000	,476
S22	1,000	,594
S23	1,000	,631

Extraction Method: Principal Component Analysis

Ölçeğin yük matrisi (Component Matrix) Tablo 24’de verilmiştir. Analizde rotasyon yöntemi olarak da Varimax kullanılmıştır. Literatüre göre her bir maddenin yüklerinin en az .30 olması gerekir. Tablo 24 incelendiğinde minimum değerin 0.431 olduğu görülmektedir.

Tablo 24: Ölçeğin Component Matrix Sonuçları

Rotated Component Matrix^a				
	Component			
	1	2	3	4
S2	,798			
S15	,717			
S14	,670			
S3	,631			
S12	,616			
S7		,782		
S9		,746		
S8		,717		
S4		,568		
S16			,735	
S17			,728	
S23			,528	
S13				,665
S22				,659
S19				,595
S1				,431

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

5.3.3.1. Analiz Sonuçlarına Göre Faktör Dağılımları

Ölçekte yer alan sorular ve faktörlerin dağılımı Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25: Faktörler ve Soruların Dağılımları

Faktör Numarası	Faktörün Adı	Soru Numaraları
Faktör 1	Kariyer Kaygısı	2,3,12,14,15
Faktör 2	Eğitim Kalitesi	4,7,8,9
Faktör 3	İş Bulma kaygısı	16,17,23
Faktör 4	Okul Memnuniyeti	1,3,19,22

Tablo 26: İşsizlik ve Kariyer Kaygısı Soruları ve Faktör Adları

İŞSİZLİK VE KARIYER KAYGISI SORULARI			
FAKTÖR 1	2	Gelecekte iyi bir kariyerim olacağına inanıyorum.	Kariyer Kaygısı
	3	Kariyerim konusunda kimlerden destek alabileceğimi biliyorum.	
	12	İyi bir iş bulabileceğime inanıyorum.	
	14	Gelecekte mutlu olacağıma inanıyorum.	
	15	Kariyer hedeflerime ulaşacağıma inanıyorum.	
FAKTÖR 2	4	Okulumun, kariyerim için doğru bir okul olduğunu düşünüyorum.	Eğitim Kalitesi
	7	Kaliteli bir eğitim aldığımı düşünüyorum	
	8	Aldığım eğitimle iş hayatında başarılı olabileceğimi düşünüyorum.	
	9	Okulda aldığım mesleki eğitim mesleğe hazırlanmamda yeterlidir.	
FAKTÖR 3	16	Bölümümün mezunları kolay iş bulur.	İş bulma kaygısı
	17	Mezun olduktan sonra rahatlıkla istediğim işi bulacağımı düşünüyorum.	
	23	Okulumu bitirince kendi alanımda iş bulabilirim.	
FAKTÖR 4	1	Mezun olacağım alan konusunda yeterli bilgim var.	Okul Memnuniyeti
	13	Yüksek öğrenimimi, okuduğum alanla ilgili yapmak istiyorum.	
	19	Liseye yeni başlayacak birine meslek lisesini öneririm.	
	22	Okulumu seçmem de “bitirince meslek sahibi olma avantajı” etken oldu.	

Araştırmanın son aşamasında yapısal eşitlik modeli yardımıyla, ileri sürülen teorik modele bağlı yol (path) analizi yapılmıştır. Böylece modelin test edilmesi gerçekleştirilmiştir.

5.4. YAPISAL EŞİTLİK MODELİ ANALİZ SONUÇLARI

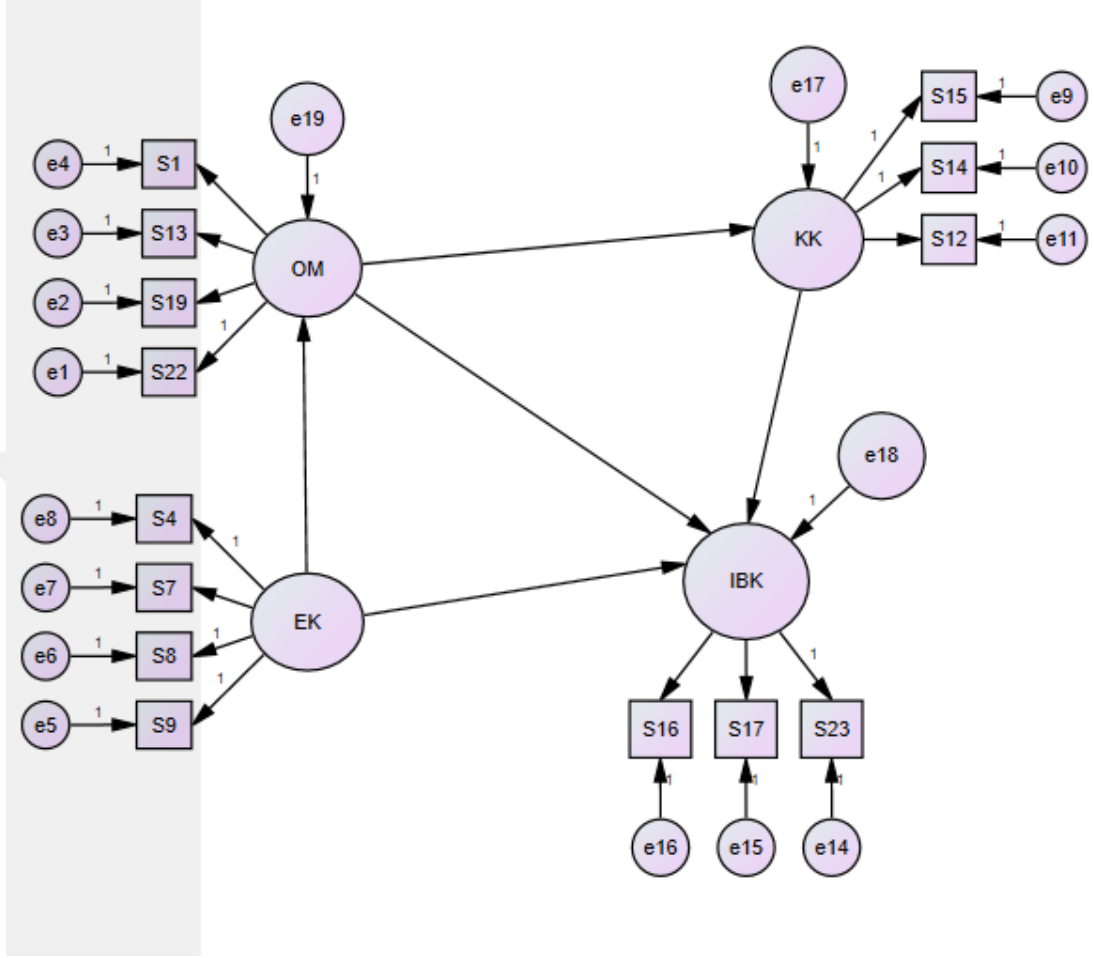
Bu çalışmada açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Araştırmanın modelinde yer alan temel değişkenlerin belirlenmesinin ve doğrulamasının yapılmasından sonra araştırma hipotezlerinin test edilmesi için yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur

CMIN/DF değeri 9.973 olarak elde edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün 2228 olmasının bu değeri arttırdığı düşünülmektedir.

Tablo 27: Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

	Analiz sonucu	Uygun aralığı	Uygunluk
Model fit sonuçları			
NFI	0.932	>,900	Uygun
GFI	0.952	>,900	Uygun
CFI	0.938	>,900	Uygun
RMSEA	0.063	<,080	Uygun
AGFI	0.933	>,900	Uygun
RMR	0.077	<0,08	Uygun
IFI	0.938	>,900	Uygun

Şekil 7: Yapısal Eşitlik Modellemesine İlişkin Bulgular



Tablo 28: YEM Model Fit Summary & Regression Weights**Model Fit Summary****CMIN**

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	30	748,011	75	,000	9,973
Saturated model	105	,000	0		
Independence model	14	10968,064	91	,000	120,528

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,077	,952	,933	,680
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,570	,378	,282	,328

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,932	,917	,938	,925	,938
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,824	,768	,773
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	673,011	589,009	764,464
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	10877,064	10536,408	11224,013

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	,336	,302	,264	,343
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	4,925	4,884	4,731	5,040

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,063	,059	,068	,000
Independence model	,232	,228	,235	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	808,011	808,418	979,277	1009,277
Saturated model	210,000	211,424	809,430	914,430
Independence model	10996,064	10996,253	11075,988	11089,988

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	,363	,325	,404	,363
Saturated model	,094	,094	,094	,095
Independence model	4,938	4,785	5,093	4,938

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	287	317
Independence model	24	26

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)					
		Estimate	S.E.	C.R.	P
OM <--- EK		,750	,030	24,802	***
KK <--- OM		,788	,039	19,962	***
IBK <--- EK		-,268	,094	-2,835	,005
IBK <--- KK		,345	,034	10,000	***
IBK <--- OM		1,007	,132	7,639	***
S22 <--- OM		1,000			
S19 <--- OM		,987	,049	19,999	***
S13 <--- OM		,986	,049	19,937	***
S1 <--- OM		,780	,041	18,848	***
S9 <--- EK		1,000			
S8 <--- EK		1,000			
S7 <--- EK		,969	,029	33,848	***
S4 <--- EK		1,000			
S15 <--- KK		1,000			
S14 <--- KK		1,000			
S12 <--- KK		,909	,027	33,635	***
S23 <--- IBK		1,000			
S17 <--- IBK		,925	,031	29,529	***
S16 <--- IBK		,830	,029	28,280	***

Araştırmada ileri sürülen hipotezleri test edebilmek için geliştirilen ve teorik modelden yararlanılarak ileri sürülen araştırma hipotezleri:

- H₁: İzmir ilinde meslekî ve teknik eğitim alan lise öğrencilerinin okul memnuniyeti ile işsizlik kaygıları arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Araştırmanın H₁ Hipotezi kabul edilmiştir. Öğrencilerin okul memnuniyeti ile işsizlik kaygıları arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

- H₂: İzmir ilinde meslekî ve teknik eğitim alan lise öğrencilerinin okul memnuniyeti ile kariyer kaygıları arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Araştırmanın H₂ Hipotezi kabul edilmiştir. Öğrencilerin okul memnuniyeti ile kariyer kaygıları arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

- H₃: İzmir ilinde meslekî ve teknik eğitim alan lise öğrencilerinin aldıkları eğitimin kalitesiyle ile okul memnuniyeti arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Araştırmanın H₃ Hipotezi kabul edilmiştir. Öğrencilerin okuldan aldıkları eğitimin kalitesiyle ile okul memnuniyeti arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

- H₄: İzmir ilinde meslekî ve teknik eğitim alan lise öğrencilerinin aldıkları eğitimin kalitesiyle ile iş bulma kaygıları arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Araştırmanın H₄ Hipotezi RED edilmiştir. Öğrencilerin okuldan aldıkları eğitimin kalitesiyle ile iş bulma kaygıları arasında NEGATİF yönlü ilişki bulunmaktadır.

- H₅: İzmir ilinde meslekî ve teknik eğitim alan lise öğrencilerinin kariyer kaygılarıyla iş bulma kaygıları arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Araştırmanın H₅ Hipotezi kabul edilmiştir. Öğrencilerin kariyer kaygılarıyla iş bulma kaygıları arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

5.5. ÖĞRENCİLERİN İŞSİZLİK VE KARIYER KAYGILARININ BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERLE İNCELENMESİ

Araştırmamızın anketinin kişisel bilgiler kısmında öğrencinin okul, cinsiyet, yaş, alan türü (meslek lisesi/ teknik lise), sınıf, alan adı, annesinin ve babasının eğitim durumu, annesinin ve babasının hayatta olup olmaması, annesinin ve babasının iş durumu, kardeş sayısı (kendisi dahil) ve ailenin ortalama aylık geliri sorulmaktadır. Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin işsizlik ve kariyer kaygılarının bağımsız değişkenlerle olan ilişkisine bakılacaktır.

İlk olarak verilerin grup içinde normal dağılım gösterip göstermediğine ve grup içi varyans eşitliklerine bakılmıştır. Bu analizlerin sonuçlarına göre veriler normal dağılım göstermediği için SPSS programında kategorik değişkenlerde Mann Whitney U Testi, sıralı(ordinal) ve sürekli(scale) olan değişkenlerde Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.

Araştırmada yer alan bağımsız değişkenler

1. Okulu
2. Cinsiyet
3. Yaş
4. Alan Türü (Meslek Lisesi/ Teknik Lise)
5. Sınıf
6. Alan Adı
7. Annesinin Eğitim Durumu
8. Babasının Eğitim Durumu
9. Annesinin Hayatta Olup Olmaması
10. Babasının Hayatta Olup Olmaması
11. Annesinin İş Durumu
12. Babasının İş Durumu
13. Kardeş Sayısı (Kendisi dahil)
14. Ailenin Ortalama Aylık Geliri

SONUÇ

Bu tez çalışmasının amacı; mesleki ve teknik eğitim alan lise öğrencilerinin işsizlik ve kariyer kaygılarını etkileyen demografik, sosyo-ekonomik ve ailesel faktörlerin yapısal eşitlik modeli kullanılarak incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmayla literatüre mesleki ve teknik eğitim alanında katkılar sağlanması hedeflenmiştir.

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İzmir ilindeki Bayraklı, Bornova, Çiğli, Karşıyaka, Balçova, Buca ve Konak olmak üzere 7 farklı ilçede yer alan 10 farklı MTAL’de 23 farklı alanda eğitim alan 2300 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine bakıldığında %62,6 oranıyla çoğunluğun erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Ankete katılan öğrencilerin alan türlerine bakıldığında Meslek Lisesi öğrenciler örneklemin %85,6’sını oluşturmaktadır.

Elde ettiğimiz bulgular mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinde işsizlik ve kariyer kaygısını arttıran başlıca faktörlerin okul memnuniyeti ve eğitim kalitesi olduğunu göstermiştir

Araştırmanın temel amaçlarından birisi de öğrencilerin işsizlik ve kariyer kaygılarının bağımsız değişkenlerle incelenmesidir. Yapılan analizler sonucunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Yapılan çalışmaya göre öğrencilerin işsizlik ve kariyer kaygılarıyla cinsiyet durumları, alan türü, Annesinin Eğitim Durumu, Annesinin Hayatta Olup Olmaması, Annesinin İş Durumu ve kardeş sayıları durumları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

İşsizlik kaygısını etkileyen faktörler öğrencinin okulu, yaşı, sınıfı, eğitim aldığı alan ve babasının hayatta olup olmaması durumudur. Kariyer kaygısını etkileyen faktörler ise öğrencinin yaşı, babasının eğitim durumu, babasının iş durumu ve ailenin ortalama aylık geliridir.

Öğrencilerin işsizlik kaygılarıyla öğrenim gördükleri okul arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Çiğli Rotary MTAL ile 3 okul arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Çiğli Rotary MTAL’de okuyan öğrencilerin Gazeteci Çetin Altan

MTAL, Nuri Atik MTAL, Mazhar Zorlu MTAL okullarında okuyan öğrencilere göre işsizlik kaygıları daha düşüktür.

Öğrencilerin işsizlik kaygılarıyla öğrenim gördükleri alan arasında anlamlı fark bulunmaktadır. İşsizlik kaygısının en yüksek olduğu alan Tesisat teknolojisi ve iklimlendirme, en düşük olduğu alan ise Radyo televizyon alanıdır. İşsizlik Kaygısının yüksek olduğu diğer alanlar Endüstriyel Otomasyon, Makine, Mobilya, Yiyecek İçecek Hizmetleridir. Kaygının düşük olduğu diğer alanlar ise Denizcilik, Grafik, İnşaat ve Muhasebe Finansman Alanlarıdır.

Öğrencilerin işsizlik kaygılarıyla sınıfları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Öğrencilerin okudukları sınıflar (10,11 ve 12. Sınıf) ve işsizlik kaygıları arasındaki anlamlı farklılıklara bakıldığında işsizlik kaygısı en yüksek olan öğrenciler 10.sınıf öğrencileri, en düşük olan öğrenciler ise 12.sınıf öğrencilerdir.

Öğrencilerin işsizlik kaygılarıyla yaşları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Yaşı 18 ve üstü olan öğrencilerin işsizlik kaygısı, yaşı 15,16 ve 17 olanlardan daha düşüktür. Öğrencilerin kariyer kaygılarıyla da yaşları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Yaşı 18 ve üstü olan öğrencilerin kariyer kaygısı, 15 yaşında olan öğrencilerden daha düşüktür.

Öğrencilerin işsizlik kaygılarıyla babalarının hayatta olup olmaması durumu arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Babası hayatta olan öğrencilerin iş kaygıları daha yüksektir. Ayrıca öğrencilerin kariyer kaygılarıyla babasının eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Babası lisesi mezunu olanların kariyer kaygısı, babası ilkokul mezunu olanlara göre daha yüksektir. Ayrıca öğrencinin babasının iş durumu kariyer kaygısını etkilemektedir. Babası çalışan öğrencilerin kariyer kaygıları daha yüksektir.

Öğrencilerin kariyer kaygılarıyla ailenin geliri arasında da anlamlı fark bulunmaktadır. Gelir seviyesi 2000 ve üstü olanların, gelir durumu 1000-2000 arasında olanlara göre kariyer kaygıları daha yüksektir. Öğrencilerin kariyer kaygısı ortalamalarına bakıldığında ailenin gelir durumu arttıkça öğrencinin kariyer kaygısı artmaktadır.

KAYNAKÇA

Kitaplar

Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (1996). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları*. Ankara: Gazi Büro Kitapevi.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Andaç, F. (2010). *İşsizlik Sigortası*. Ankara: Türk Ağır Sanayi ve Hizmet Sektörü Kamu İşverenleri Sendikası Eğitim Yayını.

Aral, N. (1997). *Fiziksel İstismar ve Çocuk*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Atkinson, R., Atkinson, R.C. ve Hilgard, E. (1995). *Psikolojiye Giriş II*. İstanbul: Sosyal Yayınları.

Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J. ve Nolen-Hoeksema, S. (2010). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1996). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Baltaş, A. (1993). *Öğrenme ve Sınavlarda Üstün Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bayram, N. (2013). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş AMOS Uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Bentler, P.M. (2004). *EQS Structural Equations Program Manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.

Beyarslan, A. (1982). *Atatürk Döneminde Planlı Ekonomi ve İstihdam Planlaması*. Ankara: Teksif Yayınları.

Biçerli, M. K. (2011). *Çalışma Ekonomisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Bolat, Y. (2016). *Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Mevcut Durumu ve Farklı Ülkelerle Karşılaştırılması*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bollen, K.A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: Wiley.

Brown, T.A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Pres.

Byrne, B. M. (1998). *Structural Equation Modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, Applications and Programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çağatay, N. (1989). *Bir Türk Kurumu Olan Ahilik*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Doğan, H. (1983). *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: MEB Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi.

Doğan, H., Ulusoy A. ve Hacıoğlu F. (1997). *Okul Sanayi İlişkileri*. Ankara: Ankara Yayınevi.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.

Eroğlu, F. (2003). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Beta Basım Yayınları.

Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications.

Geçtan, E. (1995). *Psiko-dinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Gençtan, E. (1999). *İnsan Olmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gençtan, E. (2003). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar*. İstanbul: Metis Yayınları.

Grace, J.B. (2006). *Structural Equation Modelling and Natural Systems*. New York: Cambridge University Press.

Hair, J., R. Anderson, R. Tatham ve W. Black. (1998). *Multivariate Data Analysis*. New Jersey: Prentice Hall.

Harman, H.H. (1976). *Modern Factor Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

Hoyle, R.H. (1995). *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues And Application*. London: Sage Publications.

Kaplan, D. (2000). *Structural Equation Modeling: Foundation and Extensions*. London: Sage Publications.

Keller, F. S. (2003). *Psikolojinin Temel Dinamikleri*. İstanbul: Yeryüzü Yayınevi.

Kılınç, M. (2006). *Türkiye’de Mesleki Eğitim Tarihi (1886-1986)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kline, R.B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.

Köknel, Ö. (1982). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Matbaası.

Köknel, Ö. (1989). *Genel ve Klinik Psikiyatri*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.

Kuzgun, Y. (2013). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık

Lee, Y.S. (2007). *Structural Equation Modeling: A Bayesian Approach*. England: John Wiley and Sons.

Maruyama, G. M. (1998). *Basics of Structural Equation Modeling*. London: Sage Publications.

METARGEM. (1997). *İş Gücünde Aranan Çekirdek Beceriler*. Ankara.

Meydan, C. H. ve H. Şeşen. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Muthen, B.O. (1987). *LISCOMP. Analysis of linear structural equations with a comprehensive measurement model. Theoretical integration and user's guide*. Mooresville, IN: Scientific Software.

Muthén, B.O. ve Muthén, L. (2004). *Mplus user's guide*. Los Angeles, CA: Muthén& Muthén.

Neale, M. C., Boker, S.M., Xie, G. ve Maes, H.H. (2004). *Mx: Statistical Modeling*. Richmond: Virginia Commonwealth University.

Orhunbilge, N. (2000). *Örnekleme Yöntemleri ve Hipotez Testleri*. İstanbul: Avcıol Yayınevi.

Öner, N. ve Le Compte, A. (1985). *Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Öz, F. (2004). *Sağlık Alanında Temel Kavramlar, Kaygı ve Korku*. Ankara: Kendisi Yayınevi.

Özay, M. ve Kılıç, C. (2009). *Çalışma Ekonomisi Teorisi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Özgüven, İ.E. (2007). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.

Özyürek, R. (2013). *Kariyer psikolojik danışmanlığı kuramları: Çocuk ve ergenler için kariyer rehberliği uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları.

Pehlivan, H. (2006). *Eğitimde Temel Kavramlar*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Peprah, S. (2000). *On Using Amos, Eqs, Lisrel, Mx, Ramona & Sepath For Structural Equation Modeling*. Gerhard Mels.

Randall, E.S. (2004). *Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. A.B.D: Lawrence Erlbaum Associates.

Raykov, T. ve Marcoulides, G. A. (2006). *A First Course in Structural Equation Modeling*. Mahwah: New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Saunders M, Lewis P ve Thornhill A. (2003). *Research Methods for Business Students*. Harlow: FT Prentice Hall.

Serter, N. (1993). *Genel Olarak ve Türkiye Açısından İstihdam ve Gelişme*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Schumacker, R. E. ve Lomax R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Staf, J., Messersmith, E.E. ve Schulenberg, J.E. (2009). *Adolescent and the world of work*. R.M. Lerner and L. Sternberg (Eds.), In. *Handbook of Adolescent Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Stevens, J.P. (2002). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.

Tabachnick, B. ve Fidell, L. (1996). *Using Multivariate Statistics*. A.B.D: Harper Collins.

Tanaka, J.S. (1987). “*How Big Is Big Enough? Sample Size and Godness-Of-Fit in Structural Equation Models With Latent Variables*”. Child Development.

Timm, N. H. (2002). *Applied Multivariate Analysis*. New York: Springer – Verlag.

Yeşilyaprak, B., Pişkin, M., Bacanlı, F., Güneri O. Y., Siyez, M.D., Özyürek, R., Korkut, F. ve diğerleri. (2011). *Gelişimsel Yaklaşımlar. Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı-Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, V. ve Çelik, H.E. (2009). *LISREL ile Yapısal Eşitlik Modellemesi –I*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yörükoğlu, A. (1985). *Gençlik Çağı: Ruh Sağlığı Eğitimi, Ruhsal Sorunları*. Ankara: T. İş Bankası Kültür Yayınları.

Makaleler

Akça, F. ve Köse, İ.A. (2008). Ölüm Kaygısı Ölçeğinin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. 11(1): 7-16.

Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2013). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(20): 283-299.

Akkoç, F. (2012). Lise Öğrencilerinin Mesleki Kararsızlıkları ile Kariyer İnançları Arasındaki İlişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*.32: 49-70.

Akkün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(20): 283-299.

Alisinanoğlu, F. ve Uluğtaş, İ. (2000). Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*.145(1): 16.

Alkan, C. ve Doğan, H. (1976). Mesleki ve Teknik Eğitim İçin Ana Plan Esasları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 9(1): 25-72.

Ataman, B.C. (2003). İşsizlik Sorunu ve Türkiye'nin AB İstihdam Stratejisine Uyumu, *TİSK İşveren Dergisi*. 48.

Ayyıldız, H. ve Cengiz, E. (2006). Pazarlama Modellerinin Testinde Kullanılabilecek Yapısal Eşitlik Modeli (Yem) Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 11(1): 63-84.

Ayyıldız, Y. (2015). Meslek Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre İşsizlik Kaygılarının İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3(20): 175-187.

Bagozzi, R. ve Yi, Y. (2012). Specification, Evaluation, And Interpretation of Structural Equation Models. *Journal of the Academy of Marketing Science*. 40(1): 8-34.

Bayrakdar, S. ve İncekara, A. (2013). Türkiye'nin Genç İşsizlik Profili. *Çalışma İlişkileri Dergisi*. 4(1): 15-38.

Bedel, A. (2013). Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencilerin akademik güdülenme ve kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*. 42(200): 111- 121.

Bentler, P. M. ve Chou, C. P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research*. 16(1): 78-117.

Bozak, M.M. (1982). Anksiyete ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Bir Araştırma. *Psikoloji Dergisi*. 16: 24-39.

Byrne, B. M. (2001). Structural Equation Modeling with AMOS, EQS, and LISREL Comparative Approaches to Testing for the Factorial Validity of a Measuring Instrument. *International Journal Of Testing*. 55-86.

Cooke, R., Bewick, B.M., Barkham, M., Bradley, M. ve Audin,K. (2006). Measuring, Monitoring and Managing the Psychological Well-Being of First Year University Students. *British Journal of Guidance & Counselling*. 34: 505-517.

Coşkun, Y. ve Akkaş, G. (2009). Engelli Çocuğu Olan Annelerin Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Sosyal Destek Algıları Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(1): 213-227.

Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 4(14): 115-127.

Çapık, C. (2014). Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarında Doğrulayıcı Faktör Analizinin Kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*. 17(3):196.

Demir, E. ve Şen, H.Ş. (2009). Cumhuriyet Dönemi Mesleki ve Teknik Eğitim Reformları. *Ege Eğitim Dergisi*.10(2): 39-59.

Doğan, H. (1983). Mesleki ve Teknik Eğitimin İlkeleri ve Gelişmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.16(1): 167-181.

Doğan, T. ve Çoban, A.E. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 34(153): 157-168.

Dong, Q., Yang, B. ve Ollendick, T. H. (1994). Fears in Chinese Children and Adolescent and Their Relation to Anxiety and Depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.35(2):351-363.

Durak, Ş. ve Kaya, V. (2014). Türkiye’de İşsizlik ve İşsizliği Azaltmaya Yönelik Politikalar: Tarihsel Bir Bakış. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 28(2):55-73.

Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R. ve Zimmermann, K.F. (2015). A Roadmap to Vocational Education and Training in Industrialized Countries. *Industrial and Labor Relations Review*. 68:314–337.

Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik, *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*. 30(3). 211-216.

Flouri, E. ve Buchanan, A. (2002). The Role of work related skills and career role models in adolescent career maturity, *Adolescent Career Development*. 51: 36-43.

Floyd, F.J. ve Widaman, K.F. (1995). Factor Analysis in the Development and Refinement of Clinical Assessment Instruments. *Psychological Assessment*. 7:286-299.

Hox, J. J. ve Bechger, T. M. (1998). An Introduction To Structural Equation Modeling. *Family Science Review*.11: 354-373.

İnanç, B. (1997). Kaygı ve Stres. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(16):9-14.

Golob, T. F. (2003). *Structural Equation Modeling for Travel Behavior Research*. Transportation Research, B- Methodological, 37:1-25.

Gushue, G.V., Scanlan, K.R.L., Pantzer, K.M. ve Clarke, C.P. (2006). The Relationship of Career Decision-Making Self-Efficacy, Vocational Identity and Career Exploration Behavior in African American High School Students. *Journal of Career Development*. 33(1):19-28.

Gündoğan, N. (1999). Genç İşsizliği ve Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerde Uygulanan Genç İstihdam Politikaları. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 54(1):64.

Jayaram, J., Kannan, V. R. ve Tan, K. C. (2004). Influence of initiators on supply chain value creation. *International Journal of Production Research*. 42(20):4377-4399.

Karagöz, Y. ve Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Metodu ile Geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 21:81-98.

Korkmaz, Ö. ve Tunç, S. (2010). Mesleki-Teknik Eğitim Öğretmenlerinin Bilgisayar ve İnternet Temelli Öğretim Materyallerinden Yararlanmaya İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(3):264.

Okutan, E. ve Akbaş, M. G. (2019). 15-24 Yaş arası Öğrencilerin Kariyer Kaygılarını İncelemeye Yönelik Literatür Araştırması. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*. (1):33-41.

Özmen, D., DüNDAR, P. E., Çetinkaya, A. Ç., Taşkın, E. O. ve Özmen, E. (2008). Lise Öğrencilerinde Umutsuzluk ve Umutsuzluk Düzeyini Etkileyen Etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 9 (1): 8-15.

Rainey, L.M. ve Borders, L.D. (1997). Influential in Career Orientation and Career Aspiration of Early Adolescent Girls. *Journal of Counseling Psychology*. 44(2):160-172.

Reisinger, Y. ve Turner, L. (1999). Structural Equation Modeling With Lisrel: Application In Tourism. *Tourism Management*. 20:71-84.

Ronan, K. R., Kendall, P. C. ve Rowe, M. (1994). Negative affectivity Cognitive. *Therapy and Research*.18 (6):509-528.

Savcı, İ. (2007). Genç İşsizliği: Eğitim ve İstihdamda Sorunlar, Çözüm Arayışları. *Genç İşsizliği Sempozyumu TİSK Akademi- Özel Sayısı*.

Schermelleh, E. K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of Structural Equation Models: Test of Significance and Descriptive Goodness-of-fit Measures. *Methods of Psychological Research – Online*. 8(2): 23-74.

Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F.K., Barlow, E. A. ve King, J. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*. 99(6): 323-38.

Sedat, M. ve Şahin, L. (2011). Gençlerin İstihdamı/ İşsizliği Bakımından Türk Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi. *Çalışma ve Toplum*.3(1): 93-135.

Sözer, Y. (2017). Meslekî Açık Öğretim Lisesi Öğrencilerinin Örgün Eğitim Dışında Olma Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*.30(1): 493-507.

Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*. 3 (6): 49-74.

Şahin, C. ve Tunçel, M. (2008). Sınıf Öğretmenliği ve Beden Eğitimi Öğretmenliğinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Psikososyal Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 9(2):45-50.

Şahinkesen, A. (1992). Eğitimde İkili Sistem (Okul-İşyeri İşbirliğine Dayalı Sistem). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 25(1):691.

Şimşek, H. (2011). Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Lise Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri ve Gelecek Beklentilerini Etkileyen Faktörler. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*. 5(1):90-109.

Tomarken, A. J. ve Waller, N. G. (2005). Structural Equation Modeling: Strengths, Limitations and Misconceptions. *Annual Review of Clinical Psychology*. 1(1): 31-65.

Üngüren, E. ve Ehtiyar, R. (20 Nisan 2013) Geleceğin Turizmcilerinin Umutsuzluk Tipolojilerinin Belirlenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. (2008). 7(24):201-219.

Ünsar, S., Özgül, E. ve Turan, N. (2006). Meslek Esasları Dersi Alan Hemşirelik ve Ebelik 1. Sınıf Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi. *Hemşirelik Forumu Dergisi*. Mayıs-Haziran/ Temmuz-Ağustos: 94-99.

Yılmaz, V. ve Varol, S. (2015). Hazır Yazılımlar ile Yapısal Eşitlik Modellemesi: AMOS, EQS, LISREL. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 44.Sayı Nisan: 30.

Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., Fillipis, A. ve Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*. 67: 153-168.

Vignoli, E. (2009). Inter-relationships among attachment to mother and father, selfesteem, and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*. 75: 91-99.

Vignoli, E. (2015). Career indecision and career exploration among older French adolescents: the specific role of general trait anxiety and future school and career anxiety. *Journal of Vocational Behavior*, 89:182–191.

Weston, R. ve Gore, P. (2006). A Brief Guide To Structural Equation Model. *The Counseling Psychologist*. 34:719-751.

Yavuzer, H., Demir İ., Meşeci F. ve Sertelin Ç., (2005). Günümüz Gençliğinin Gelecek Beklentileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2:93-103.

Yıldız, M., Sezen, A. ve Yenen, İ. (2007). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Akademik Güdülenmeler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 25: 213-239.

Yılmaz, V. (2005). Tüketici Memnuniyeti ve İhtiyaçların Marka Sadakatine Etkisi: Sigara Markasına Uygulanması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.5(1): 257-271.

Yılmaz, F.N. ve Gündüz, H.Ç. (2018). Lise öğrencilerinin kariyer kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(3):1585-1602.

Yılmaz, V., Çelik, H.E. ve Ekiz, E.H. (2006). Kuruma Bağımlılığı Etkileyen Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modelleriyle Araştırılması: Özel ve Devlet Bankası Örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(2):171-184.

Yüksel, İ. ve Kurt, M. (2003). Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyi ile İş Doyumu Düzeyi Arasındaki İlişkinin Analizi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 7(1): 33-45.

Tezler

Akıncı, D. E. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellerinde Bilgi Kriterleri*. (Doktora Tezi). İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Aytekin, A. (2005). *Meslek Seçimini Etkileyen Sosyo- Ekonomik ve Kültürel Faktörler Isparta Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Bardakçı, S. (2013). *İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği Geliştirilmesi, Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışması: Sivas İli Uygulaması*. (Yüksel Lisans Tezi). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bozkurt, B. (2012). *Yapısal Eşitlik Modeli ve Turizm Üzerine Bir Uygulama: Marmaris Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelik, H.E. (2009). *Yapısal Eşitlik Modellemesi ve Bir Uygulama: Genişletilmiş Online Alışveriş Kabul Modeli*. (Doktora Tezi). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Çerezci, E.T. (2010). (Doktora Tezi). *Yapısal Eşitlik Modelleri ve Kullanılan Uyum İyiliği İndekslerinin Karşılaştırılması*. Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ergin, B. M. (2010). *Üniversite Spor Merkezlerindeki Algılanan Hizmet Kalitesinin Yapısal Eşitlik Modeli (Yem) ile İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Eroğlu, E. (2003). *Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Yapısal Eşitlik Modeli ile Analizi*. (Doktora Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gümüş, A. (1997). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gürsoy, D. (2001). *Development Of A Travelers' Information Search Behavior Model*. (Doktora Tezi). USA: Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.

Karaman, S. (2009). *Sağlıkla İlgili Programlarda Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Kaya, M. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Beklentisinin Yapısal Eşitlik Modeli ve Chaid Analizi ile Belirlenmesi: Cumhuriyet Üniversitesi İİBF Öğrencilerine Yönelik Bir Uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özcan, V. (2014). *Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim ile İstihdam İlişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Gediz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pirliye, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modelleri ile Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Uyumu Üzerine Bir Analiz*. (Yüksek Lisans Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Saraç, T. (2015). *Ahi Evran Üniversitesi Son Sınıf Öğrencilerinin Gelecek Kaygısı ve Umutsuzluklarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir: Fen Bilimleri Enstitüsü.

Taş, U. (2007). *Türkiye’de Kalkınma Planları Işığında Eğitimin Kalkınmadaki Rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tatar, M. (2006). *Türkiye’de İstihdam – İşsizlik ve Çözüm Önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi.

Tezcan, C. (2008). *Yapısal Eşitlik Modelleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Varol, Ş. (1990). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler*. (Yüksek Lisans Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Yemenici, N.K. (2012). *Altı Sigma Metodolojisinde Yapısal Eşitlik Modelinin Araç Olarak Kullanılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Bildiri / Sempozyum

Düzcükoğlu, H., Asiltürk, İ., Yaşar, M. (2005). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi ve Modüler Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi*. AB Kopenhag Süreci ve Maastricht Bildirgesi Açısından Türkiye’de Mesleki Öğretim ve Eğitimi Bekleyen Zorluklar Uluslararası Konferansı. Ankara. 7-8 Haziran 2005.

Kabaklarlı, E. ve Gür, M. (2011). *Türkiye De Genç İşsizlik Sorunu ve Ekonomik Belirleyicilerinin Uzun Dönem Eş Bütünleşme Analizi*. 14. Uluslararası İktisat Öğrencileri Kongresi. TCMB Öğrenci Tebliği. (ss. 13-15). Düzenleyen Ege Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi. Ankara. 11-13 Mayıs 2011

Karagün, E. ve Çolak, S. (2009). *KPSS Sınavına Hazırlanan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*. 6. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu Bildiri Kitabı (ss.350-361). Burdur. 24-26 Haziran 2009.

Kayacan, B., ve Gültekin, Y. S. (2012). *Yapısal eşitlik Modellemesinin Ormancılıkta Sosyo-Ekonomik Sorunların Çözümlemesinde Kullanımı*. III. Ormancılıkta Sosyo-Ekonomik Sorunlar Kongresi. Düzenleyen İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi. İstanbul. 18-20 Ekim 2012.

Yazıcı, H., Türkmen, B., Aydemir, Y. (2015). *Dünya 'da ve Türkiye 'de Mesleki Eğitim ve Önemi*, 4th International Vocational Schools Symposium (ss.1632-1639), Düzenleyen Yalova Üniversitesi. Yalova. 21-23 Mayıs 2015.

İnternet Kaynakları

Dünya Bankası, G20 İşsizlik Verileri, 2017.

<https://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=2&series=SL.UEM.TOTL.ZS&country=#> (15.3.2019).

Eğilmez, M. (2017).

<http://www.mahfiegilmez.com/2017/02/issizlik-artiyor.html> , (19.3.2019).

International Labour Organization (ILO)

https://www.ilo.org/ankara/news/WCMS_615726/lang--tr/index.htm , (19.3.2019).

Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü Resmi İnternet Sitesi (MTEGM 2018a).
https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf , (21.01.2019).

Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü Tanıtım Sunusu (MTEGM 2018b).
http://mtegm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=1065 , (21.01.2019).

Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri Öğretim Programları (MTEGM 2018c).
<http://mtegm.meb.gov.tr/TR/okullar.asp> , (21.01.2019).

OECD (2013), Education at a Glance 2013 OECD Indicators, OECD, Paris.
[http://www.oecd.org/education/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/education/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf) , (19.3.2019).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2017.
<http://www.tuik.gov.tr/HbGetirHTML.do?id=30682> , (11.3.2019).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2018.
<http://tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=istgosterge> , (11.3.2019).

Kanunlar

Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu (5/6/1986). Resmî Gazete, 3308/ 19139.

Mesleki Eğitim Kanunu (29/06/2001). Resmî Gazete, 4702/24458.

Millî Eğitim Temel Kanunu (24/06/1973). Resmî Gazete, 1739/14574.

Yüksek Öğretim Kanunu (04/11/1981). Resmî Gazete, 2547/ 17506.

Millî Eğitim Bakanlığı

MEB (2018a), Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018, S:3-57.

MEB (2018b), T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:1 • Kasım 2018 ISBN: 978-975-11-4831-5 sayfa 21-75.





Ek 1: Anket Formu

OKUL KODU	Sevgili Öğrenciler, Bu anket İzmir ilinde Mesleki ve Teknik Eğitim Eğitim Alan Lise Öğrencilerinin işsizlik ve kariyer kaygılarının yapısal eşitlik modeliyle incelenmesine yönelik bir çalışmadır. Sorulara verdiğiniz yanıtlarda samimiyetiniz ve katılımınız için teşekkür ederiz.	ANKET FORMU
0 0		
1 1		
2 2		
3 3		
4 4		
5 5		
6 6		
7 7		
8 8		
9 9		
KENDİSİ İLE İLGİLİ SORULAR		
1) Cinsiyetiniz ☐ Erkek ☐ Kız		
2) Yaşınız? ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ve üstü		
3) Öğrenim gördüğünüz alanınızın türü ☐ Teknik Lise ☐ Meslek Lisesi		
4) Sınıfınız? ☐ 10.sınıf ☐ 11.sınıf ☐ 12.sınıf		
5) Hangi alanda eğitim alıyorsunuz?		
☐ Denizcilik ☐ Endüstriyel Otomasyon Tek. ☐ Grafik ve Fotoğraf ☐ Halkla İlişkiler Ve Organizasyon ☐ Harita Tapu Kadastro ☐ İnşaat Teknolojisi ☐ Makine Teknolojisi ☐ Metal Teknolojisi ☐ Mobilya ve İç Mekan Tasarımı ☐ Muhasebe ve Finansman ☐ Pazarlama ve Perakende ☐ Plastik Teknolojisi ☐ Radyo Televizyon ☐ Sağlık Hizmetleri ☐ Tesisat Tek.ve İklimlendirme ☐ Yenilenebilir Enerji Tek.		
6) Annenizin eğitim durumu nedir?		
☐ Okur-Yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite		
7) Babanızın eğitim durumu nedir?		
☐ Okur-Yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite		
8) Annenizin Hayatta Olup Olmaması: ☐ Hayatta ☐ Vefat etti		
9) Annenin İş Durumu: ☐ Çalışıyor ☐ Çalışmıyor		
10) Babanızın Hayatta Olup Olmaması: ☐ Hayatta ☐ Vefat etti		
11) Babanın İş Durumu: ☐ Çalışıyor ☐ Çalışmıyor		
12) Kardeş sayınız ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ve üstü		
13) Ailenizin ortalama aylık geliri nedir?		
☐ 1000 TL altı ☐ 1000 - 2000 TL ☐ 2000 - 3000 TL ☐ 3000 - üstü		
İŞSİZLİK VE KARIYER KAYGISI SORULARI		
14) Mezun olacağım alan konusunda yeterli bilgi var. ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Belki		
15) Gelecekte iyi bir kariyerim olacağına inanıyorum. ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Belki		
16) Kariyerim konusunda kimlerden destek alabileceğimi biliyorum. ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Belki		
17) Okulumun, kariyerim için doğru bir okul olduğunu düşünüyorum. ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Belki		
18) Bu mesleği seçmemde ailemin sosyo-ekonomik durumu etkili oldu. ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Belki		
19) Alanımda bilgi düzeyim arttıkça iş bulma kaygım artıyor. ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Belki		
20) Kaliteli bir eğitim aldığımı düşünüyorum. ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Belki		
21) Aldığım eğitimle iş hayatında başarılı olabileceğimi düşünüyorum. ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Belki		
22) Okulda aldığım mesleki eğitim mesleğe hazırlanmamda yeterlidir. ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Belki		
23) Bu meslekte ilerlemeyi düşünmüyorum. ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Belki		
24) Ülkemizdeki işsizlik durumu iş bulma kaygımı etkiliyor. ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Belki		
25) İyi bir iş bulabileceğime inanıyorum. ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Belki		
26) Yüksek öğrenimimi, okuduğum alanla ilgili yapmak istiyorum. ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Belki		
27) Gelecekte mutlu olacağıma inanıyorum. ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Belki		
28) Kariyer hedeflerime ulaşacağıma inanıyorum. ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Belki		
29) Bölümümün mezunları kolay iş bulur. ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Belki		
30) Mezun olduktan sonra rahatlıkla istediğim işi bulacağımı düşünüyorum. ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Belki		
31) Kendi işimi kuracağım için işsizlik kaygım yok. ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Belki		
32) Liseye yeni başlayacak birine meslek lisesini öneririm. ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Belki		
33) Okulumu seçmem de ailemin etkisi oldu. ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Belki		
34) Okulumu seçmem de çevrem (arkadaş, akraba, komşu vb.) etkisi oldu. ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Belki		
35) Okulumu seçmem de "bitirince meslek sahibi olma avantajı" etken oldu. ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Belki		
36) Okulumu bitirince kendi alanımda iş bulabilirim. ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Belki		