

**DENİZCİLİK ALANI ÖĞRETMENLERİNİN DENİZ HİZMET SÜRELERİ
İLE ÖĞRENCİLERİN MESLEKİ OLGUNLUK VE ÖĞRENME
MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

TURGAY ÇALIŞKAN

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE PLANLAMASI DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECESESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR**

OCAK 2018

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN

Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.



Yrd. Doç. Dr. Atakan ATA

Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



Yrd. Doç. Dr. Atakan ATA

Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

Doç. Dr. Ebru OĞUZ

(MSGSU, FEF) 

Yrd. Doç. Dr. Özgür Erkut ŞAHİN


(BAU EBF) 

Yrd. Doç. Dr. Atakan ATA

(BAU EBF) 

Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad : Turgay ÇALIŞKAN

İmza : 

ÖZ

DENİZCİLİK ALANI ÖĞRETMENLERİNİN DENİZ HİZMET SÜRELERİ İLE ÖĞRENCİLERİN MESLEKİ OLGUNLUK VE ÖĞRENME MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Çalışkan, Turgay

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Atakan ATA

Ocak 2018, 103 sayfa

Bu araştırmanın amacı, İstanbul ilinde bulunan ortaöğretim denizcilik alanında okuyan öğrencilerin, meslek derslerine giren öğretmenlerinin denizde çalışma süreleri ile öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ve öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektir.

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde yer alan ve bünyesinde denizcilik alanı bulunan mesleki ve teknik Anadolu liseleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini bu liselerde okuyanlar arasından uygun/kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen 574 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilere sosyo-demografik değişkenlerinin tespiti için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, akademik güdülenme düzeylerini belirlemek amacıyla Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen “Akademik Güdülenme Ölçeği”, mesleki olgunluk düzeylerini belirlemek için Kuzgun ve Bacanlı (2012) tarafından geliştirilen “Mesleki Olgunluk Ölçeği ” ve öğrencilerin meslek derslerine giren öğretmenlerin deniz hizmet sürelerinin tespiti için de yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Deniz Hizmet Süresi Formu” kullanılmıştır.

Verilerin istatistiksel analizi “SPSS 15.0 for Windows (Sosyal Bilimler İçin İstatistik)” programı yardımıyla yapılmıştır.

Araştırma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- Öğrencilerin mesleki olgunluk ve öğrenme motivasyonu düzeyleri düşük bulunmuştur.
- Öğretmenlerin deniz hizmet süreleri ile öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ve öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin cinsiyetleri, sınıf seviyeleri ve ders başarı durumları ile ilişkili olduğu; devamsızlık durumları, kendilerine ait odalarının olup olmaması durumları, anne/babalarının eğitim durumları ve kiminle yaşadıkları ile ilişkili olmadığı bulunmuştur.
- Öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeylerinin sınıf seviyeleri ve ders başarı durumları ile ilişkili olduğu; cinsiyetleri, devamsızlık durumları, kendilerine ait odalarının olup olmaması durumları, anne/babalarının eğitim durumları ve kiminle yaşadıkları ile ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Motivasyonu, Mesleki Olgunluk, Denizcilik Eğitimi, Deniz Hizmeti

ABSTRACT

THE RELATION BETWEEN STUDENTS' VOCATIONAL MATURITY, LEARNING MOTIVATION AND THE MARINE SERVICE PERIODS OF THE TEACHERS AT VOCATIONAL MARITIME SCHOOLS

Çalışkan, Turgay

Master's Thesis, Master's Program in Educational Administration and Planning

Supervisor: Assistant Prof. Dr. Atakan ATA

January 2018, 103 pages

The purpose of this study is to investigate the relation between the working hours of marine teachers in the high school maritime department and the level of vocational maturity of the students and their learning motivation levels.

The universe of the research consisted of vocational and technical Anatolian high schools with maritime department which are located in the province of Istanbul. The sample of the research consisted of 574 students selected by convenient sample among those who study in these high schools.

“Personal Information Form” developed by the researcher to determine of socio-demographic variables, “Academic Motivation Scale” developed by Bozanoğlu (2004) to determine of academic motivation levels, “Vocational Maturity Scale” developed by Kuzgun and Bacanlı (2012) to determine of vocational maturity levels, “Teacher Marine Service Term Form” developed by the researcher to determine of the marine service periods of the teachers who entered the vocational courses of the students were used as data gathering instruments for the students participating in the research.

Statistical analysis of data was made by using SPSS 15.0 for Windows (Statistics Package for Social Sciences).

The following findings were obtained as a result of the research:

- The level of vocational maturity and learning motivation of the students is low.
- It was found that there was a relation between vocational maturity of students, learning motivation of students and the marine service periods of the teachers
- It was found that there was a relation between vocational maturity levels of the students were related to the gender, grade levels and course success status; not related to absences, whether or not to have a room, their parents' educational status and who they live with.
- It was found that there was a relation between learning motivation levels of the students were related to the grade levels and course success status; not related to gender, absences, whether or not to have a room, their parents' educational status and who they live with.

Keywords: Learning Motivation, Vocational Maturity, Maritime Education, Marine Service



Sevgili Eşim ve biricik kızımız Deniz'e ...

TEŞEKKÜR

Tez araŐtırmamda, konumun belirlenmesinden tezin tamamlanmasına kadar olan her aşamada desteğini esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Atakan ATA'ya teŐekkürlerimi sunarım. Tez jüri üyelerim Sayın Doç. Dr. Ebru OğUZ ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Özgür Erkut ŞAHİN hocalarıma da katkılarından ötürü teşekkür ederim.



İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İTHAF.....	viii
TEŞEKKÜR.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xx
Bölüm 1: Giriş.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	5
1.3.Araştırma Soruları.....	6
1.4.Araştırmanın Önemi.....	7
1.5.Tanımlar.....	8
Bölüm 2: Alanyazın Taraması.....	9
2.1.Motivasyon Kavramı.....	9
2.1.1.Motivasyon Türleri.....	10
2.1.1.1.Birincil ve İkincil Gdüler.....	10
2.1.1.2.Durumluk ve Sürekli Gdüler.....	10
2.1.1.3.İçsel ve Dışsal Gdüler.....	10
2.1.2.İçsel ve Dışsal Motivasyonun Kaynakları.....	11
2.1.3.Motivasyon Kuramları.....	12

2.1.3.1.Davranışçı Yaklaşım ve Motivasyon.....	12
2.1.3.2.Bilişsel Yaklaşım ve Motivasyon.	13
2.1.3.3.Yapılandırmacı Yaklaşım ve Motivasyon.	13
2.1.3.4.İnsancıl Yaklaşım ve Motivasyon.	13
2.1.3.5.Sosyal Yaklaşım ve Motivasyon.	14
2.1.4.Öğrenme Motivasyonu.....	15
2.1.5.Öğrencilerin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler.....	16
2.1.5.1.Uyarılma.	20
2.1.5.2.İhtiyaçlar.	20
2.1.5.3.İnançlar.	21
2.1.5.4.Amaçlar.....	21
2.2.Meslek Kavramı.....	21
2.2.1.Meslek Seçimi ve Önemi.	22
2.2.2.Mesleki Gelişim Kavramı.	22
2.2.3.Mesleki Gelişim Kuramları.....	23
2.2.3.1.Ginzberg ve Arkadaşlarının Gelişim (Süreç) Kuramı.	23
2.2.3.1.1.Fantezi (Hayal) Dönem (5-11 yaş).....	23
2.2.3.1.2.Deneme (Geçici) Dönemi (11-17 yaş).	24
2.2.3.1.3.Gerçekçi Dönem (17-23 yaş).	24
2.2.3.2.Super'in Benlik Kavramı Kuramı (Kavramsal Model).	25
2.2.3.2.1.Büyüme Evresi (4-14 yaş).....	26
2.2.3.2.2.Araştırma (Keşfetme) Evresi (14-24 yaş).	26
2.2.3.2.3.Yerleşme Evresi (25-44 yaş).	27
2.2.3.2.4.Koruma (Sürdürme) Evresi (45-64 yaş).....	27
2.2.3.2.5.Çöküş Evresi (65 yaş ve Sonrası).....	27
2.2.3.3.Holland'ın Kişilik Kuramı.....	28

2.2.3.4.Roe'nun İhtiyaç Kuramı.	28
2.2.3.5.Özellik Faktör Kuramı.	29
2.2.4.Mesleki Olgunluk.	29
2.2.4.1.Mesleki Olgunluk Kavramının Boyutları.	30
2.2.5.Mesleki Rehberlik.	31
2.3.Eğitim	31
2.3.1.Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı.	32
2.3.1.1.Örgün Eğitim.	32
2.3.1.1.1.Okul Öncesi Eğitim.	32
2.3.1.1.2.İlköğretim.	33
2.3.1.1.3.Ortaöğretim.	33
2.3.1.1.4.Yükseköğretim.	34
2.3.1.2.Yaygın Eğitim.	35
2.3.2.Türkiye'de Mesleki Eğitim.	35
2.3.3.Denizcilik Eğitimi.	36
2.3.3.1.Dünyada Denizcilik Eğitimi.	36
2.3.3.2.Türkiye'de Denizcilik Eğitimi.	37
Bölüm 3: Yöntem	39
3.1.Araştırma Modeli.	39
3.2.Evren ve Katılımcılar.	39
3.3.Verilerin Toplanması	41
3.3.1.Veriler Toplama Araçları.	41
3.3.1.1.Kişisel Bilgi Formu (KBF).	42
3.3.1.2.Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ).	42
3.3.1.3.Mesleki Olgunluk Ölçeği (MOÖ).	43
3.3.1.4.Öğretmen Deniz Hizmet Süresi Formu (ÖDHHSF).	44

3.3.2. Veri Analiz İşlemleri.....	45
3.3.3. Geçerlik ve Güvenirlik.....	46
3.3.3.1. Akademik Güdülenme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik.	46
3.3.3.2. Mesleki Olgunluk Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik.....	47
3.4. Sınırlamalar.....	47
Bölüm 4: Bulgular	49
4.1. Tanımlayıcı Bulgular	49
4.1.1. Sosyo-Demografik Özellikler.	49
4.1.2. Değişkenlere İlişkin Puan Ortalamaları.	51
4.2. Araştırmanın Alt Problemlere İlişkin Bulgular	52
4.2.1. Öğrencilerin Derslerine Giren Meslek Dersi Öğretmenlerinin Denizde Çalışma Süreleri İle Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki Fark	52
4.2.2. Öğrencilerin Derslerine Giren Meslek Dersi Öğretmenlerinin Denizde Çalışma Süreleri ile Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişki	54
4.2.3. Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeyleri ile Öğrenme Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki Fark	54
4.2.4. Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Mesleki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki	56
4.2.5. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Mesleki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki	56
4.2.6. Öğrencilerin Birinci Dönemki Devamsızlık Durumları ile Mesleki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki Fark	58
4.2.7. Öğrencilerin Birinci Dönemki Ders Başarı Durumları ile Mesleki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki	59
4.2.8. Öğrencilerin Kendilerine Ait Odalarının Olması Durumu ile Mesleki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki	60

4.2.9.Öğrencilerin Anne-Baba Eğitim Durumları ile Mesleki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki	61
4.2.10.Öğrencilerin Kiminle Yaşadığı ile Mesleki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki	63
4.2.11.Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Öğrenme Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki Fark	64
4.2.12.Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ile Öğrenme Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki Fark	64
4.2.13.Öğrencilerin Birinci Dönemki Devamsızlık Durumları ile Öğrenme Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişki	66
4.2.14.Öğrencilerin Birinci Dönemki Ders Başarı Durumları ile Öğrenme Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki Fark	66
4.2.15.Öğrencilerin Kendilerine Ait Odalarının Olması Durumu ile Öğrenme Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki Fark	67
4.2.16.Öğrencilerin Anne-Baba Eğitim Durumları ile Öğrenme Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki Fark	68
4.2.17.Öğrencilerin Kiminle Yaşadığı ile Öğrenme Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki Fark	69
Bölüm 5: Tartışma ve Sonuçlar	71
5.1.Araştırma Sorunlarının Bulgularının Tartışılması	71
5.1.1.Mesleki Olgunluk, Öğrenme Motivasyonu ve Öğretmenlerin Deniz Hizmeti Arasındaki İlişkilerin Tartışılması.	71
5.1.2.Mesleki Olgunluk Düzeyleri ve Mesleki Olgunluk Düzeylerine Sosyo-Demografik Değişkenlerin Etkilerinin Tartışılması.....	72
5.1.3.Öğrenme Motivasyonu Düzeyleri ve Öğrenme Motivasyonu Düzeylerine Sosyo-Demografik Değişkenlerin Etkilerinin Tartışılması.	75
5.2.Sonuçlar	79
5.3.Öneriler	81

KAYNAKÇA.....	83
EKLER.....	93
A. Anket Formu.....	93
B. Öğretmen Deniz Hizmet Süresi Formu.....	97
C. Ölçek Kullanım İzinleri	98
D. Anket Uygulama İzni.....	100
E. Özgeçmiş.....	102



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Motivasyon Kuramları.....	15
Tablo 2 Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Olarak Denizcilik Eğitimi Veren Resmi Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları	37
Tablo 3 Öğrencilerin Okulları, Sınıf Düzeyleri ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	40
Tablo 4 Ölçekte Yer Alan Faktörler ve Faktörleri Oluşturan Maddeler.....	43
Tablo 5 Örnek Deniz Hizmet Süresi Hesaplaması.....	45
Tablo 6 Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Değerler.....	49
Tablo 7 Öğrencilerin Akademik Güdülenme Puanlarına İlişkin Değerler.....	51
Tablo 8 Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Puanlarına İlişkin Değerler.....	51
Tablo 9 Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeylerine İlişkin Değerler	52
Tablo 10 Öğrencilerin Derslerine Giren Öğretmenlerin Deniz Hizmet Sürelerine İlişkin Değerler	52
Tablo 11a Öğrencilerin Derslerine Giren Meslek Dersi Öğretmenlerinin Denizde Çalışma Sürelerine Göre Mesleki Olgunluk Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri.....	53
Tablo 11b Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeylerinin Derse Giren Öğretmenlerin Deniz Hizmet Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları.....	53
Tablo 12 Öğrencilerin Derslerine Giren Meslek Dersi Öğretmenlerinin Denizde Çalışma Süreleri ile Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki Korelasyon.....	54
Tablo 13a Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeylerine Göre Öğrenme Motivasyon Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri	55
Tablo 13b Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu Düzeylerinin Mesleki Olgunluk Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları	55

Tablo 14 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Mesleki Olgunluk Düzeyleri Ki-Kare Testi Sonuçları	56
Tablo 15 Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Mesleki Olgunluk Düzeyleri Ki-Kare Testi Sonuçları	57
Tablo 16a Öğrencilerin Devamsızlık Durumlarına Göre Mesleki Olgunluk Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri	58
Tablo 16b Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeylerinin Öğrencilerin Devamsızlık Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları	58
Tablo 17 Öğrencilerin Ders Başarılarına Göre Mesleki Olgunluk Düzeyleri Ki-Kare Testi Sonuçları	59
Tablo 18 Öğrencilerin Kendi Odalarının Olup Olmamasına Göre Mesleki Olgunluk Düzeyleri Ki-Kare Testi Sonuçları	60
Tablo 19a Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Mesleki Olgunluk Düzeyleri Ki-Kare Testi Sonuçları.....	61
Tablo 19b Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Mesleki Olgunluk Düzeyleri Ki-Kare Testi Sonuçları.....	62
Tablo 20 Öğrencilerin Kiminle Yaşadığına Göre Mesleki Olgunluk Düzeyleri Ki-Kare Testi Sonuçları	63
Tablo 21 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Motivasyonu Düzeyleri T-Testi Sonuçları.....	64
Tablo 22a Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Öğrenme Motivasyon Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri	65
Tablo 22b Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu Düzeylerinin Sınıf Seviyelerine Göre ANOVA Sonuçları	65
Tablo 23 Öğrencilerin Devamsızlık Durumları ile Öğrenme Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki Korelasyon	66
Tablo 24a Öğrencilerin Ders Başarı Durumlarına Göre Öğrenme Motivasyon Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri	66

Tablo 24b Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu Düzeylerinin Ders Başarı Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları	67
Tablo 25 Öğrencilerin Kendilerine Ait Odalarının Olup Olmaması Durumuna Göre Öğrenme Motivasyonu Düzeyleri T-Testi Sonuçları.....	67
Tablo 26a Öğrencilerin Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrenme Motivasyon Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri	68
Tablo 26b Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu Düzeylerinin Anne-Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	69
Tablo 27a Öğrencilerin Kiminle Yaşadıklarına Göre Öğrenme Motivasyon Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri	69
Tablo 27b Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu Düzeylerinin Kiminle Yaşadıklarına Göre ANOVA Sonuçları.....	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİLLER

Şekil 1 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi 14

Şekil 2 Araştırma Modeli 39



KISALTMALAR LİSTESİ

AGÖ	: Akademik Güdülenme leği
F	: Anova Test Değeri
f	: Frekans
IMO	: International Maritime Organization (Uluslararası Denizcilik rgt)
KBF	: Kişisel Bilgi Formu
Max	: Maksimum Değer
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Min	: Minimum Değer
MO	: Mesleki Olgunluk leği
MTAL	: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
n	: Örneklem Sayısı
DHSF	: Öğretmen Deniz Hizmet Süresi Formu
p	: İstatistiksel Olarak Anlamlılık Derecesi
s.	: Sayfa
S.	: Sayı
sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)
ss	: Standart Sapma
STCW 78/95:	Standards of Training Certification and Watchkeeping (Gemi Adamlarının Eğitimi, Belgelendirme ve Vardiya Standartları Hakkındaki Uluslararası Sözleşme)
t	: Bağımsız Gruplarda T-Test Değer
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

x : Aritmetik Ortalama

x^2 : Ki-Kare Değeri

YÖK : Yükseköğretim Kurulu



Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın yapılmasına gerekçe olan problem durumu, araştırmanın amacı, araştırma soruları, araştırmanın önemi ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Her bireyin kendine özgü özellikleri olması, beraberinde kişisel ihtiyaç ve beklentilerinin de farklı olmasını tetiklemektedir. Okullardaki eğitim-öğretim sürecinde okulun genel koşulları, fiziki durumu, öğrenci profili, okuldaki sosyal imkanlar, yönetim tarzı ve öğretmen profili gibi birçok etken öğrencilerin öğrenme düzeylerini etkilemektedir.

Öğrencilerin yüksek düzeyde performans gösterebilmeleri için öğrenmeye karşı olumlu duygular beslemeleri kaçınılmaz bir şarttır. Bu nedenle öğrencilerden beklenenlerin yüksek düzeyde yerine getirilebilmesi için öğrencilerin öğrenmeye karşı olan motivasyon düzeylerinin yüksek tutulması büyük önem taşımaktadır. Duyuşsal bir beceri olan motivasyonun öğrencilerin üzerinde önemli etkileri olmaktadır.

Motivasyon başarıyı ve başarı ile ilgili birçok bilişsel değişkeni doğrudan etkilemektedir (Greene & Miller, 1996). Ortaöğretim öğrencilerinin başarıları ya da başarısızlığı öğrencilerin hem bir sonraki aşama olan üniversite dönemine hem de lise mezunu olarak çalışma hayatına hazırlanmalarını sağlayarak geleceklerini şekillendirdiği için oldukça önem arz etmektedir. Bu nedenle bireyin ortaöğretim dönemi, geleceklerini yönlendirmeleri anlamında çok büyük rol oynamaktadır.

Motivasyonun bireylerin öğrenmeleri ve başarı düzeyleri için gerekli ve faydalı olduğu kanısı genel olarak kabul gören bir düşüncedir. Yeterli düzeyde motivasyona sahip olan öğrencilerin derslerle arasının daha iyi olduğu ve buna bağlı olarak başarıyı yakaladıkları, aksi durumda olan öğrencilerin ise derslerden ve okuldan uzaklaşarak başarısız oldukları düşünülmektedir. Birçok öğrencinin zeka düzeyleri yeterli olmasına karşın yeterli düzeyde motivasyona sahip olmadıkları için başarıyı yakalayamadıkları görülmektedir (Gömleksiz, 2002). Bu nedenle, öğrencilerin başarı

düzelelerini yüksek tutmak ve daha verimli öğrenmenin sağlanabilmesi amacı ile öğrencilerin motivasyon düzeylerini nelerin etkilediğinin bilinmesi ve bu konuda gerekli önlemlerin alınması büyük önem taşımaktadır.

Araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalara paralel olarak eğitimcilerin çoğu da öğrenme motivasyonunun öğrenme sürecini etkileyen en önemli etken olduğu konusunda hemfikirdirler (Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman, 1998). İlk bakışta motivasyon olgusu çok basit bir kavram olarak düşünülse de tanımlanmasındaki güçlük, araştırmacılar arasında motivasyon kavramının tanımlanması ile ilgili tartışmalara zemin oluşturmaktadır. Günümüzde motivasyon kavramı yerine güdülenme ve isteklendirme kavramları da kullanılmaktadır.

Öğrenme motivasyonu, motivasyon kavramının bir boyutu olarak öne çıkmaktadır ve öğrencinin okula devamı ve okuldaki başarı derecesini doğrudan etkilemektedir. Öğrenme motivasyonu öğrenme süreci için gereken enerjidir. Burada bahsedilen enerjinin kaynağına ilişkin görüşleri içeren birçok kuram vardır (Karataş, 2011; Kumcağız, 2016; Slavin, 2011).

Öğrenme motivasyonu öğrenme sürecinde duyuşsal alanın temelini oluşturmaktadır (Kraiger, Ford & Salas, 1993). Öğrencilerin öğrenme motivasyon düzeyleri; öğrencinin başarıyı isteme seviyesi, öğrenmeye yönelik arzusu, bireysel hedefinin olup olmaması, önceki başarı düzeyini hangi nedenlere bağladığı ve kendi yeterlik algı düzeyi gibi birçok değişkene bağlıdır (Bozanoğlu, 2004). Öğrencilere aktarılmak istenilen konuların öğrencilerin ilgisini çekecek ve meraklarını uyandıracak özellikler taşıması motivasyon düzeyinin yükseltilmesine katkı sağlayacaktır.

Öğrencilere öğretilmek istene konular gibi, bireyin mesleğini severek yapabilmesi ve mesleğinde kendini ifade edebilmesi için, kendi beceri ve ilgisine hitap eden bir meslek dalını tercih etmesi gerekmektedir. Alan ve meslek seçimi her zaman önemli olmakla birlikte, özellikle günümüzde nüfus ve sanayileşmenin artışı ve işsizlik oranlarının artması ile çok daha fazla önem kazanmıştır. Alan seçimi aşaması meslek seçiminin ön aşaması olarak düşünülebilir.

Ortaöğretim dönemi üniversiteye hazırlık anlamında önemli bir dönem olmakla birlikte, özellikle meslek liselerinde okuyanlar için doğrudan lise mezunu olarak iş hayatına atılma öncesi çok önemli bir hazırlık aşamasıdır. Bu dönemde öğrenci eğer

doğru alanı tercih ederse öğrenme motivasyonları yüksek olacaktır. Bu anlamda doğru seçim yapılabilmesi için ise öğrencinin mesleki olgunluk düzeyinin yüksek olması beklenmektedir. Öğrencilerin ortaöğretim yılları meslek seçimi anlamında ve buna bağlı olarak mesleki rehberliğin de en önemli olduğu dönemdir.

Meslek seçimi insanların yaşamındaki en çok önem arz eden kararlardan biridir. Birey meslek seçimi ile birlikte tüm yaşantısı boyunca kendi sosyal statüsü ve yaşam standardını da seçmiş olmaktadır. Ayrıca meslek seçimi bireyin mutlu olup olmamasını da doğrudan etkilemektedir. Mesleğini sevmeyen ve kabullenemeyen bir bireyin gerçek anlamda mutluluğu yakalayabilmesi söz konusu olamamaktadır. Bu durum meslek seçimi sürecinde olan bireyler üzerinde şüphesiz baskı yaratmaktadır. Bu sürecin daha etkili ve bireyin çıkarları doğrultusunda atlatılabilmesi için çevresinden alacağı desteğin önemi çok fazla olmaktadır. Bireylerin kişiliklerinin oluşumu aşamasında çevresi ile olan etkileşimi de oldukça önemlidir. Kişinin sıcak ve samimi bir çevrede olması olumlu bir gelişim göstermesi yönünde pozitif bir katkı sağlayacaktır.

Mesleki olgunluk kazanmak; bireyin mesleki olgunluk basamaklarının her birinde yer alan mesleki gelişim görevlerini karşılayarak, sonraki mesleki gelişim basamaklarında yer alan zorlukların üstesinden gelebilmesi için gereken temel becerileri kazanması anlamına gelmektedir. Bireyin mesleki olgunluk kazandığının söylenebilmesi için mesleki gelişim görevlerinde başarılı olması gerekmektedir (Kuzgun ve Bacanlı, 2012).

Meslek liselerinde okuyan öğrenciler genel olarak 14-18 yaş aralığına denk gelmektedir. Super (1957), savunduğu mesleki gelişim kuramına göre bu yaş aralığındaki bireylerin deneme basamağında olduğunu belirtmektedir. Bu basamakta yer alan bireylerden “Bir Mesleki Tercihi Billurlaştırma” görevini yerine getirmeleri beklenmektedir. Bireyin bu mesleki gelişim görevini yerine getirebilme derecesi, mesleki olgunluk düzeyi ile bağlantılıdır. Ortaöğretim dönemine denk gelen gelişim dönemi, öğrencilerin mesleğe yönelmeleri ve öğrencilere mesleki rehberlik açısından oldukça önem taşımaktadır. Ortaöğretimde okuyan öğrenciler hem ortaöğretimde okuyacakları alan ve dalları hem de yükseköğretim hayatları hakkında tercihler yapmak zorundadırlar.

Meslek lisesinde okuyan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri genel olarak düşük düzeyde olmaktadır. Meslek liselerinin asıl amacının sanayiye ara eleman yetiştirmek olmasına karşın, meslek lisesi mezunlarının bu ara eleman ihtiyacını karşılayamadığı görülmektedir. Birçok meslek lisesi mezunu eğitim aldığı meslek alanı dışındaki alanlara yönelmektedir (Ünal, 1988). Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2017 yılı verilerine göre 15-24 yaş arasındaki genç nüfusta işsizlik oranı 2015 yılında % 17.7 düzeyinde iken, 2016 yılında % 19.4 düzeyine yükselmiştir. TÜİK verileri genç nüfusun işsizlik oranının öğrenim düzeyi yükseldikçe arttığını ortaya koymaktadır. Meslek sahibi olmamak işsizlik oranının artmasının en önemli sebebi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sonuç mesleki ve teknik liseleri ile meslek seçiminin önemini çok net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Yapılan birçok araştırmanın bulgularına göre ülkemizdeki gençlerin yeterince mesleki rehberlik hizmetinden faydalanamadığı ve meslek rehberliğine ihtiyaç duydukları görülmektedir (Dardağan ve Hesapçioğlu, 1997; Korkmaz, 2000). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavını kazanarak bir Mesleki ve Teknik Liseye yerleştiği halde okuduğu okul ve alandan memnun olmayan öğrencilerin sayısı oldukça fazladır.

Doğru mesleği seçerek hayatlarında mutlu olacak bireyler yetiştirmek anlamında eğitimin en temel hedeflerinden biri de öğrencilerin kendi yetenek ve beklentilerine uygun meslek dalına yönelmelerine yardımcı olmaktır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarından biri kanunun 2. maddesinin 3. bendinde "İlgi, 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." olarak ifade edilmektedir. Yine aynı kanunun 6. maddesinde Türk Milli Eğitiminin yöneltme ile ilgili temel ilkelerinden biri "Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler." şeklinde ifade edilmiştir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Bu çalışmada birbirleri ile etkileşim içinde oldukları düşünülen öğrenme motivasyonu ve akademik güdülenme değişkenleri alanyazın desteği ile tartışılmış olup, bu değişkenlere öğretmenlerin denizde çalışma süreleri ve öğrencilerin bazı demografik özelliklerinin etkileri de incelenmiştir. Ayrıca ortaöğretim denizcilik

alanında okuyan öğrencilerin istenilen motivasyon ve akademik güdülenme seviyesine ulaştırılabilmeleri için önerilerde bulunulması da amaçlanmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada İstanbul ilinde bulunan ortaöğretim denizcilik alanında okuyan öğrencilerin, mesleki olgunluk ve öğrenme motivasyonu düzeyleri tespit edilerek, meslek derslerine giren öğretmenlerinin denizde çalışma süreleri ile öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ve öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu araştırma çerçevesinde ele alınan mesleki olgunluk ve öğrenme motivasyonu değişkenlerinin, öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, devamsızlık durumu, başarı durumu ve bazı sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir.

Bu araştırmanın birinci bölümü, araştırmanın yapılma gerekliliğini oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı, araştırma soruları, araştırmanın önemi ve araştırma içerisinde yer alan tanımları içermektedir.

Araştırmanın ikinci bölümü, ilgili alanyazın taramasına ayrılmıştır. Bu bölümde öğrenme motivasyonu ve mesleki olgunluk kavramları, ilgili kuramlara da yer verilerek detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Ardından denizcilik eğitimi ile ilgili temel bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde ise, yapılan araştırmada kullanılan yöntem detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın modeli, evreni, örneklem grubu, verilerin nasıl toplandığı ve sınırlamalar konuları detaylı şekilde açıklanmıştır.

Araştırmanın dördüncü bölümünde, ortaöğretim denizcilik alanı öğrencilerinin öğrenme motivasyonları ve mesleki olgunlukları arasındaki ilişki ile bunlara derse giren öğretmenlerinin deniz hizmet sürelerinin etkisini ortaya koymaya yönelik elde edilen araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Araştırmanın son bölümü olan beşinci bölümde ise, alanyazın taraması ve anket çalışması sonucu elde edilen bulgular tartışılmış olup, çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

1.3.Araştırma Soruları

Bu araştırmada ana problem olarak, “İstanbul ilinde ortaöğretim denizcilik alanındaki meslek dersi öğretmenlerinin denizde çalışma süreleri ile öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ve öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yukarıdaki ana problemin araştırılması kapsamında İstanbul ili genelinde ortaöğretim denizcilik alanında okuyan öğrenciler için 17 alt araştırma sorusuna da yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin derslerine giren meslek dersi öğretmenlerinin denizde çalışma süreleri ile öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Öğrencilerin derslerine giren meslek dersi öğretmenlerinin denizde çalışma süreleri ile öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Öğrencilerin cinsiyetleri ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin sınıf seviyeleri ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin birinci dönemki devamsızlık durumları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Öğrencilerin birinci dönemki ders başarı durumları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin kendilerine ait odalarının olması durumu ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin anne-baba eğitim durumları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin kiminle yaşadığı ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Öğrencilerin sınıf seviyeleri ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Öğrencilerin birinci dönemki devamsızlık durumları ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin birinci dönemki ders başarı durumları ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Öğrencilerin kendilerine ait odalarının olması durumu ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Öğrencilerin anne-baba eğitim durumları ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Öğrencilerin kiminle yaşadığı ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4.Araştırmanın Önemi

Bu araştırma İstanbul ilinde ortaöğretim denizcilik alanındaki meslek dersi öğretmenlerinin deniz hizmet süreleri ile öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ve öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkileri ele almaktadır. Mesleki ve Teknik Liselerde okuyan öğrencilerin gerek mesleki hayatlarına gerekse yükseköğretime rekabet gücü yüksek, bilgili ve başarılı bir şekilde hazırlanması, hem eğitimcilerin hem de ailelerin en büyük çabasıdır. Bireyin gelecekteki tüm hayatı boyunca başarılı ve mutlu olmasının eğitim ve öğretim sürecindeki başarısıyla güçlü bir doğrusal bağlantısı vardır. Mesleki ve Teknik Liselerde denizcilik alanında okuyan öğrencilerin mesleki olgunlukları ve öğrenme motivasyonları eğitim ve öğretim sürecindeki başarılarını ve dolayısıyla tüm hayatlarını etkileyecektir.

Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, mesleki olgunluk ve öğrenme motivasyonu olgularının öğrenci üzerindeki etkilerinin ikisinin de ayrı ayrı farklı değişkenlere göre incelendiği araştırmalara rastlanmış olmasına karşın, ikisinin bir arada ele alınarak çalışılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca ortaöğretim denizcilik alanında görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin deniz tecrübelerinin öğrenci üzerindeki etkileri ile ilgili bir araştırmaya da rastlanmamıştır.

Bu araştırmada bu üç değişken ilk defa bir arada ele alınmış ve birbirleri ile ilişkileri incelenmiştir. Ayrıca bu araştırmada öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, devamsızlık durumu, başarı durumu, kendi odasının olup olmaması, anne- babasının

eğitim durumu ve kiminle yaşadığı bilgisi ile mesleki olgunluk ve öğrenme motivasyonu düzeyi arasındaki ilişkiler de araştırılmıştır. Bu nedenle bu araştırma sonucunda elde edilecek bulguların ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan, ortaöğretimde denizcilik alanı öğrencilerine yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili süreçlerde ve söz konusu alana öğretmen atanmasında ön görülen kriterlerin belirlenmesinde araştırmadan elde edilen bulgulardan yararlanılabileceği değerlendirilmektedir.

1.5.Tanımlar

Meslek: "Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş." olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2017a).

Mesleki Olgunluk: Çocukluktan başlayarak emeklilik dönemine kadar süren mesleki gelişim sürecinde ulaşılan yerdir (Super, 1957).

Motivasyon: "Motivasyon genellikle davranışı harekete geçiren, yönlendiren ve devam ettiren içsel bir süreç." olarak tanımlanmaktadır (Hoy & Miskel, 2005, s. 157).

Öğrenme Motivasyonu: Öğrenen bireyin, öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değerli bulması, bunlardan fayda sağlamasıdır (Akbaba, 2006).

Eğitim: "Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye." olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2017b).

Öğretmen Deniz Hizmet Süresi: Meslek dersi öğretmenlerinin ticari gemilerde personel olarak çalışmış olduğu süreyi ifade etmektedir.

Bölüm 2

Alanyazın Taraması

2.1.Motivasyon Kavramı

Temelde insan psikolojisi ile ilgili olan ve istek, ihtiyaç ve dürtüleri kapsayan motivasyon kavramı, güdü veya harekete geçirici olarak Türkçeleştirilmektedir (Çalık ve Ereş, 2006; Öncü, 2006). Motivasyon bireyin olmak istediği ve mevcutta olduğu mevki arasındaki boşluğun azaltılmasına fayda sağlayan bir mekanizmadır (Gökçe, 2008). Eğitimin verimliliğini öne çıkaran, bireylerin istek düzeylerini ve enerji seviyelerini yükselten faktörlerin en önde gelenlerinden biri olarak motivasyon kavramı öne çıkmaktadır (Akbaba, 2006). Bireyi çalışmaya yönlendiren (Eren, 2013) motivasyon, eğitim kurumlarındaki öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumlarını belirleyen etkenlerden en önemlilerinden biridir (Akbaba, 2006). Motivasyon sayesinde bireylerin tutum ve davranışları belirli bir yönde gelişim sağladığı için, motivasyon kavramı bireyin öğrenmeye karşı olan arzusu ile doğrudan ilişkilidir (Sir, 2013).

İlgili alanyazında motivasyon kavramı ile ilgili birçok tanım yer almaktadır. Sir (2013, s. 41), motivasyonu “Bireyi harekete geçiren ilgi, istek, hevestir.” şeklinde ifade etmiştir. Türk Dil Kurumu tarafından “isteklendirme ve güdüleme” (Türk Dil Kurumu, 2017c) olarak tanımlanan motivasyon, “Zaman içinde davranışı harekete geçiren, yönlendiren ve koruyan bir süreçtir.” (Slavin, 2011, s. 309). “Motivasyon genellikle davranışı harekete geçiren, yönlendiren ve devam ettiren içsel bir süreç olarak tanımlanır.” (Hoy & Miskel, 2005, s. 157).

Vatansever Bayraktar (2015) motivasyonu davranışa enerji ve yön veren ve bireylerin belirli amaçlara yönelmesini sağlayan güçler olarak tanımlamaktadır. Bireylerin davranışlarında farklılık görünmesini sağlayan (Koçel, 2010) motivasyon faktörü, insanları belirli bir yöne yönelten ve davranışlarına yön vermede etkili olan bir enerjidir (Çakıcı, 2014). Motivasyon temel ihtiyaçlardan doğan güçlerin bireyin davranışına yön ve enerji vermesiyle oluşmaktadır (Bursalıoğlu, 2013).

Motivasyon, kişinin herhangi bir durum karşısındaki arzularının, tutumlarının içsel yada dışsal güdüleme yardımı ile harekete geçmesidir (Sir, 2013). Motivasyon

“Bir güdü etkisi altında eyleme geçme süreci.” olarak da tanımlanabilir (Vatansever Bayraktar, 2015, s. 1085).

Herhangi bir durum bir bireyi motive ederken, bir başka bireyi aynı düzeyde motive etmeyebilir, hatta hiç motive etmeyebilir. Bu nedenle motivasyonun kişiye özgü bir olay olduğu söylenebilir. Motivasyonun kişiye özgü bir olay olmasının yanında, kişilere enerji vermek, istek düzeyini artırmak, dikkati yoğunlaştırmak ve başarıya katkı sağlamak gibi birçok özelliği olduğu da söylenebilir (Vatansever Bayraktar, 2015).

2.1.1.Motivasyon türleri. Bireylerin genel anlamda ilgilerini çeken konuları daha hızlı öğrenme yaklaşımında oldukları ve buna karşın öğrencilerin onlara öğretilmek istenen bütün konuları ilgi çekici bulmadıkları düşünüldüğünde, öğrencileri güdüleyen etkenlerin neler olduğu ve hangi yollarla öğrencilerin güdülenebileceği ön plana çıkmaktadır (Selçuk, 2001). Akbaba (2006), motivasyonun türlerini: (a) birincil ve ikincil güdüler, (b) durumluk ve sürekli güdüler, (c) içsel ve dışsal güdüler olarak sınıflandırmıştır.

2.1.1.1.Birincil ve ikincil güdüler. İnsanlar dışındaki diğer canlılarda da mevcut olan açlık, susuzluk gibi biyolojik temellere dayanan güdüler birincil güdüler olarak ifade edilmektedir. İkincil güdüler ise sevecenlik, sosyal onay, başarılı olma isteği ve kendini bulma gibi psikolojik ve sosyal temellere dayanan güdülerdir (Akbaba, 2006).

2.1.1.2.Durumluk ve sürekli güdüler. Sadece sınav olduğu veya ödevini yapmak için ders çalışan öğrencinin güdülenme türü durumluktur ve bu güdü türü belli bir durumda ortaya çıkar, sürekli değildir ve durum ortadan kalkınca güdü de ortadan kalkar. Çalışmasını sınav veya ödev kaygısıyla değil de öğrenme isteği ile yapan öğrencinin güdüsü geçici yani durumluk değildir ve sürekli güdü kapsamına girmektedir (Akbaba, 2006).

2.1.1.3.İçsel ve dışsal güdüler. İçsel güdülenme bireyin başarılı olmayı isteme nedeni, kişisel doyum elde etme arzusundan kaynaklanmaktadır. Güdülenme öğrenciyi teşvik edici amaçlar seçilerek veya uygun pekiştiriciler kullanılarak gerçekleştirilirse, bu durumda dışsal güdülenme söz konusudur (Ercan, 2003; akt. Akbaba, 2006). Dışsal güdü bireyin dışından gelen ödül, ceza, takdir edilme gibi

etkenlerle meydana gelir (Öncü, 2006). İçsel güdü ise, bireyin kendi içinden gelen ilgi ve merak ihtiyaçlarına yönelik etkenler sonucu ortaya çıkmaktadır (Hoy & Miskel, 2005). Eğitim ortamında, bir öğrencinin öğretmenin soru sorma ihtimaline karşı, dinlemezse öğretmenin sorusuna cevap veremeyecek olmasından sınıfta rencide olacağını düşünmesinden dolayı dersi dinlemesi bu güdü türüne (dışsal) örnek gösterilebilir (Öncü, 2006). Bir başka öğrencinin ise, not ve övgü alma gibi beklentisi olmadan, kendi gelişimi, kişisel istekleri, kendini tatmin gibi etkenlerle güdülenmesi de içsel güdüye örnek gösterilebilir (Akbaba, 2006).

Gündelik hayatta toplumu oluşturan bireylerin kişisel özelliklerinden (içten) ve çevresel etkilerden (dıştan) gelen bazı etkenler bu bireylerin gösterdikleri birçok davranışın özelliklerini (şiddeti ve sürekliliği) belirlemektedir (Akbaba, 2006). Birçok eylem iki tür motivasyonu da içermesine karşın, eylemin kaynağının içsel veya dışsal olmasına göre motivasyon türü belli olmaktadır (Hoy & Miskel, 2005).

2.1.2.İçsel ve dışsal motivasyonun kaynakları. Motivasyon dıştan ve içten olmak üzere iki genel sınıf içinde ifade edilebilir (Öncü, 2006). Motivasyon kaynaklarının bireyler üzerindeki etkisi kişinin bireysel özelliklerine göre değişiklik gösterebilmektedir. Bunun yanında motivasyon düzeyini etkileyen kaynaklar kişinin kendi bireysel özelliklerinden oluşabileceği gibi, çevresel etkilerden de oluşabilmektedir (Akbaba, 2006). Çolak ve Cırık (2015), ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri ile içsel motivasyonları arasında anlamlı ilişki olduğunu saptamışlardır. Çakır (2006) ile Akandere, Özyalvaç ve Duman (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da kız öğrencilerin dışsal motivasyonlarının erkek öğrencilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenme çevresi (dışsal) ve öğrenen bireyler (içsel) ile ilgili motivasyon etkenleri (Akbaba, 2006):

- Öğrenme çevresinden gelen motivasyon etkenleri:
 - Öğretmenlerin, ebeveynlerin ve arkadaşlarının hedefleri,
 - Sınıfın ortak hedefi,
 - Sosyal etkileşimlerin sonuçları,
 - Öğretmen tarafından sınıfta uygulanan pekiştiriciler ile ödül ve ceza sistemleri,

- Belirsizlik, yenilik ve karmaşıklık gibi öğretimsel uyaranlar,
- Öğrenenden, öğretmenlerin ve diğer bireylerin beklentileri,
- Performans modelleri,
- Başarıya ulaştıran, özgüveni geliştiren, ilgi çekici ve dikkat sağlayan öğretim ortamlarıdır.
- Öğrenenden gelen kaynaklar:
 - Bireysel hedefler ve niyetler,
 - Biyolojik ve psikolojik etkenler ve ihtiyaçlar,
 - Kendini tanımlama, kendine güven ve kendine saygı,
 - Bireysel inançlar, değerler, beklentiler ve başarı veya başarısızlık tanımları,
 - Bireyin öz bilinç, öz yaşantı ve öz yeterliği,
 - Kaygı ile baş etme, merak duygusu ve risk alma gibi kişisel etkenler,
 - Bireyin duygusal durumu ve bilinç düzeyidir.

2.1.3.Motivasyon kuramları. Çeşitli araştırmacılar tarafından öğrenme ve motivasyon olguları ile ilgili teoriler ortaya atılmıştır (Çakıcı, 2014). Bireyleri motive edici etmenlerin neler olduğunu kavrayabilmek için motivasyona kuramsal yaklaşımları ele almak gerekmektedir. Bu bölümde motivasyon kuramlarından olan davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı, insancıl ve sosyal öğrenme yaklaşımları ele alınacaktır (Karataş, 2011; Kumcağız, 2016; Slavin, 2011).

2.1.3.1.Davranışçı yaklaşım ve motivasyon. Davranışçı yaklaşımı benimseyen araştırmacılar motivasyonu genelde dışsal etkiler açısından ele almışlardır. Davranışçı araştırmacılar benimsedikleri bu yaklaşımda herhangi bir davranışın sonuçlarının tekrarlanma ihtimalini ne yönde etkilediğini araştırmışlardır (Karataş, 2011). Motivasyon yön ve şiddetinin farklı olması neticesinde bazı öğrenciler öğretmenlerinin övgüsünü kazanmak için, bazıları not için, bazıları ise öğrenilen konuya olan ilgisi için derse önem göstermektedirler (Slavin, 2011).

Bireylerin davranışlarının şiddetini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen uyarıcılar pekiştireç olarak adlandırılmaktadır. Pekiştireçler ceza gibi olumsuz olabileceği gibi ödül gibi olumlu da olabilir. Olumlu pekiştirilen davranışlar tekrarlanma eğilimindedir. Eğitim ortamında başarılı olan öğrenciler

pekiştirildiklerinde motive edilmiş olacaklardır. Davranışçı yaklaşım dışsal güdülenme odaklı olduğu için ve dışsal güdülenmenin kişinin davranışlarına olumsuz etkisi olduğu düşünüldüğünden tartışmalı bir yaklaşımdır (Kumcağız, 2016).

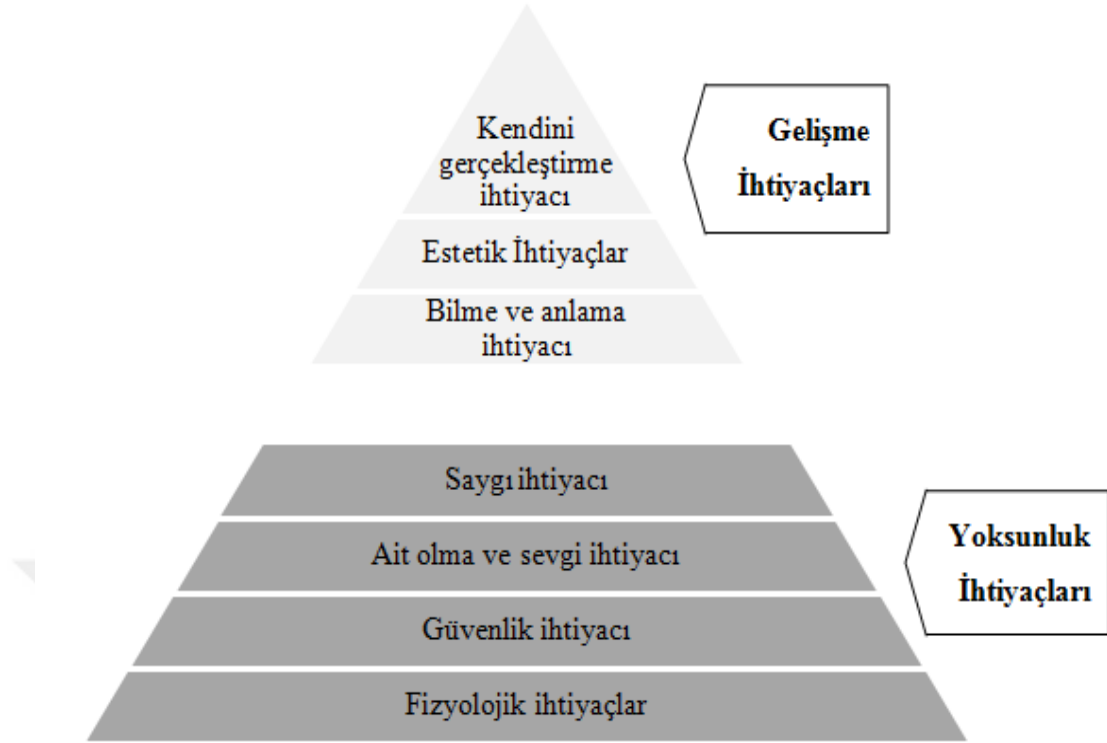
2.1.3.2. Bilişsel yaklaşım ve motivasyon. Davranışçı yaklaşıma karşı olan bilişsel yaklaşımçılar öğrenmeyi zihinsel bir süreç olarak tanımlamakta ve doğrudan gözlenemediğini savunmaktadırlar. Bilişsel yaklaşımda davranışçı yaklaşımın aksine içsel etkenler önemslenmektedir (Kumcağız, 2016).

Bilişselcilere göre motivasyon bireyin ihtiyaçları, amaçları ve ilgileri ile başlamaktadır ve bireyler bir davranışta bulunurken kendi seçimlerini yaparlar. Bireyler davranışlarının sonucunun farkındadır ve zihnini kullanarak yaptığı değerlendirme sonucunda kendi hedeflerini belirler (Karataş, 2011).

2.1.3.3. Yapılandırmacı yaklaşım ve motivasyon. Bilişsel yaklaşımın bireyin duyguları ile sosyal ve çevresel etkileri dikkate almaması yapılandırmacı yaklaşımı gündeme getirmiştir. Bireylerin kendine has bir şekilde motive olduğunu savunan yapılandırmacı yaklaşım, bilginin insan zihninde şekillendirilerek kendine özgü bir biçimde oluşturulmasını temel almıştır. Bireyler dışsal motive edicileri kendine göre yorumladığı için motive edici faktörler bireylere göre farklılık göstermektedir (Karataş, 2011).

2.1.3.4. İnsancıl yaklaşım ve motivasyon. Bu kurama göre bireyler azami potansiyellerine ulaşmak için çaba gösterirler (Maslow, 1968). İnsanların ihtiyaçları temel ve üst düzey iki ana grup altında olacak şekilde bir hiyerarşi içinde sıralanmaktadır. Bu hiyerarşide önde gelen bir ihtiyaç giderilmeden bir üst düzeydeki ihtiyaçların giderilmesi söz konusu olamaz (Kumcağız, 2016).

İnsancıl yaklaşımın öncülerinden Maslow'a göre ihtiyaçlar motivasyonun temelini oluşturur ve insanlar bu ihtiyaçları gidermek için davranışta bulunurlar. Maslow insanların bu ihtiyaçlarını Şekil 1'de belirtildiği gibi önceliklerine göre hiyerarşik bir sıraya koyarak ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidini oluşturmuştur (Karataş, 2011).



Şekil 1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi.

Şekil 1'de görüldüğü gibi Maslow (1968), temel ihtiyaçları alt seviyedeki fiziksel ve psikolojik iyilikle ilgili olup hayatı idame ettirmeyi sağlayan fizyolojik, güvenlik, ait olma-sevgi ve saygı ihtiyacı olarak sınıflandırmıştır. Birey öncelikle bu ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır. Maslow üst seviyedeki ihtiyaçları bilme-anlama, estetik ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları olarak sınıflandırmıştır. Üst seviyedeki ihtiyaçlar alt seviyede olanlar karşılandıktan sonra karşılanmaya çalışılır. Bu ihtiyaçlar karşılandığında kişinin motivasyonu kesilmemekle birlikte bir sonraki gerçekleştirilmeyi araştırmak için artar. Üst seviyedeki ihtiyaçlar temel ihtiyaçlar gibi asla tamamen karşılanamaz (Karataş, 2011; Slavin, 2011).

2.1.3.5.Sosyal yaklaşım ve motivasyon. Bu yaklaşımın savunucuları bireylerin hem dışsal hem de içsel motive edicilerden etkilendiğini savunmaktadırlar. Bu yaklaşım davranışçı ve bilişsel yaklaşımla birlikte, sosyal yaşantı ve bireyin iletişimde olduğu insanlar gibi kişisel faktörleri de içermektedir (Kumcağız, 2016; Karataş, 2011). Tablo 1'de Karataş (2011)'tan adapte edilen motivasyon kuramları görülmektedir.

Tablo 1
Motivasyon Kuramları

	Davranışçı	Bilişsel	Yapılandırmacı	İnsancıl	Sosyal
Ana Motivasyon Kaynağı	Dışsal	İçsel	İçsel	İçsel	İçsel Dışsal
Önemli Etkiler	Pekiştireçler, ödülleri, teşvikler, cezalar	İnançlar, başarı ve başarısızlıklar için dayanaklar, beklentiler	Kültür, sosyal yaşantı, etkileşim süreçleri, bireysel farklılıklar	Öz güven ihtiyacı, kendini gerçekleştirme ve öz yeterlik	Öğrenme topluluklarına katılım, grup etkinliklerine katılımla kimliği sürdürme
Ana Kuramcılar	Skinner	Weiner - Graham	Piaget - Vygotsky	Maslow - Deci	Lave - Wenger

(Karataş, 2011)

2.1.4.Öğrenme motivasyonu. Motivasyon, öğretme ve öğrenmeyi bireyin istekli olma durumunu tetikleme yoluyla etkileyen önemli bir etkidir (Sir, 2013). Akbaba (2006), öğrenme motivasyonunu, öğrenen bireyin, öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değerli bulması, bunlardan fayda sağlaması olarak tanımlamaktadır.

Bir öğrenciyi başarıya ulaştıran anahtarlardan biri de motivasyondur. Eğitim-öğretim sürecinde öğrenci başarı düzeyini belirleyen en önemli faktörlerden biri olarak motivasyon kavramı karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme ortamında gözlemlenen öğrenme zorluklarının büyük bir bölümü öğrencilerin motivasyon seviyeleri ile ilgilidir. Bir çok durumda eğitim dışı etkinliklere yönelerek ders çalışma ortamından uzaklaşmanın nedeni olarak motivasyon eksikliği ortaya çıkmaktadır. Motivasyon eksikliğine sahip olan bir öğrencinin ders çalışmayı çok can sıkıcı bir etkinlik olarak gördüğü görülmektedir (Akbaba, 2006).

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli olan ön koşullardan biri şüphesiz motivasyondur. Öğrencinin öğrenmeye hazır hale gelebilmesi için, yeterli düzeyde

motive olması gerekmektedir (Akbaba, 2006). Motivasyonun öğrenmenin gerçekleşmesi için çok etkili olduğunun bilinmesine rağmen, ölçülemeyen bir faktör olması nedeni ile öğretim dizaynında ne şekilde kullanılacağı yeterince bilinmemektedir (Çakır, 2006).

Akbaba (2006), öğrencilerin öğrenmeye karşı olan tutumlarını şu üç grupta toplamaktadır:

- Başarıya odaklı,
- Başarıdan kaçınan,
- Başarısızlığı kabul eden tutumlar.

Bireyin motivasyonunun yüksek olması algılama gücünün de yüksek olmasını sağlayacaktır (Vatansever Bayraktar, 2015). Bireyin başarı ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir pozitif ilişki vardır. Bu nedenle öğrenme olayının kolaylıkla gerçekleşebilmesi için motivasyon düzeyi yüksek olmalıdır. Eğer bunun aksi bir durum söz konusu olursa öğrenme yeterli düzeyde gerçekleşemez veya hiç gerçekleşmez (Sir, 2013). “Motivasyonu yüksek öğrenciler, motivasyonu düşük öğrencilere göre sınıf içi etkinlik ve görevlerde daha fazla çaba ve azim gösterme eğilimindedirler.” (Wolters & Rosenthal, 2000; akt. Yusupu, 2015, s. 2).

Öğrencilerde oluşacak motivasyon eksikliği sonucunda, öğrencilerin sınıf içindeki olumsuz tutumları artmakta ve öğretmenin sınıf içerisindeki öğrenci davranışlarını kontrol etmesi zorlaşmaktadır. Buna bağlı olarak, öğrencilerin alaka duymadıkları konularda öğrenme süresi yüksek ve öğrenme düzeyi düşük olmaktadır. Öğrenciler motive oldukları zaman, derslerine karşı daha titiz ve alakalı oldukları, ödevlerini düzenli yaparak imtihanlarına zamanında çalıştıkları görülmektedir (Akbaba, 2006).

Bireylerin davranışları farklı etkenlere göre değişiklik gösterdiği için, davranışı harekete geçirmek durumu olarak bilinen motivasyonda, farklı bireylere göre değişiklik göstermektedir. Öğrenen bireyler olan öğrencileri motive eden etkenler de farklılık göstermekte ve bu öğrencilerin motive edilmesi farklı yollarla yapılabilmektedir (Ünsal, 2012).

2.1.5.Öğrencilerin motivasyonunu etkileyen faktörler. Motivasyon süreci kişilerin devamlı olarak eksikliklerini duydukları ihtiyaçlarının ortaya çıkmasıyla

başlar. Bu ihtiyaçların ortaya çıkması sonucunda bireyler bu isteklerini karşılama isteği duyarlar ve uyarılma aşaması gerçekleşmiş olur. Bu aşamada uyarılan birey, bir sonraki aşamada davranışta bulunma eylemini gerçekleştirir. Davranışta bulunma aşamasından sonra ise motivasyonun dördüncü ve son aşaması olan doyum aşamasına geçilmiş olur. Bu aşamaların gerçekleşmesinin ardından sürekli olarak başka bir ihtiyaç ortaya çıkmasıyla motivasyon süreci aynı döngü yolunu izleyerek yinelenir (Vatansever Bayraktar, 2015).

Dinamik bir yapıya sahip olan motivasyon sürecinde bireylerin ihtiyaçları ve davranışları değişiklik gösterebilir (Vatansever Bayraktar, 2015). Yaptığı bir işi başaran bireyler şüphesiz kendisi ile gurur duyacaktır. İnsanların başarılı olma ile başarısızlıktan kaçınma düzey ve şiddetleri farklı seviyelerde oluşmaktadır. Eğer bireyin başarılı olma ihtiyacı başarısızlıktan kaçınma ihtiyacından daha yüksek düzeyde ise bütün olumsuzlukları göze alıp başarmaya çalışacaktır. Bunun tersi durumundaki bireyler ise görevlerini gerçekleştirme sırasında rekabet ve mücadeleden kaçınacaklar, sınav durumunda ise endişe içine gireceklerdir (Akbaba, 2006).

Yapılan araştırmalar tutum ve ilgi gibi duyuşsal bir özellik olan motivasyon faktörünün de bireylerin başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Orta derecede motivasyona sahip kişiler, yüksek derecede motivasyona sahip kişilere kıyasla çok daha fazla ilerleme göstermektedirler (Azizoğlu, Aslan ve Pekcan, 2015).

Öğrencilerin etkinliklere yönelik motivasyon kaynakları ya da motivasyon seviyeleri arasındaki farklılıklar, onların öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirken aralarındaki farklılıkların oluşmasına sebep olmaktadır (Çolak ve Cırık, 2015). Okudukları bölümler, cinsiyetleri, sınıf seviyeleri ve okuldan memnun olma düzeyleri gibi değişkenler açısından bakıldığında, öğrenci grupları arasında akademik motivasyon düzeyleri açısından farklılık görülebilmektedir (Sıcak ve Başören, 2015; Yılmaz, 2013; Yılmaz, O. Taşkesen ve S. Taşkesen, 2016). Ayrıca sevilen derslere göre de öğrencilerin motivasyon seviyeleri değişebilmektedir (Yaman ve Dede, 2007).

Eğitim alanındaki sorunlardan biri de şüphesiz öğrencilerin öğrenmeye karşı yaşadıkları motivasyon eksikliğidir. Okul öncesi dönemde motivasyon olgusu

gündeme gelmezken, okul çağındaki bireyler için öğrenme motivasyonu üzerinde sıklıkla tartışılmaktadır. Eğitim ortamındaki öğrencilerin de kişisel davranış ve tutumlarının yön, şiddet ve kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biri motivasyondur (Öncü, 2006). Öğrencilerin aile yapıları, sosyal çevreleri, arkadaşlık ilişkileri ve yaptığı ek çalışmalar gibi birçok etken motivasyonlarının farklı şiddet ve yönde etkilemektedir (Viau, 2009). Bu nedenle her öğrencinin güdülenme biçimleri ve güdülenme düzeyleri farklılık gösterir. Örneğin; bir öğrenci, öğretmeni ve ailesinin övgüsüne mazhar olmak amacı ile derslerini kendi arzusu ve isteği ile yapabilir. Buna karşın diğer bir öğrenci sadece daha yüksek not almak için ders çalışır. Başka bir öğrenci ise, bireysel hedeflerine erişebilmek amacı ile öğrenme isteği içerisinde olabilir (Akbaba, 2006).

Emek isteyen bir olgu olan öğrenme gerçekleşirken bazen öğrencilerin ilgi düzeyi çok yüksektir ve bu durumda bir ödül değeri olmasa da öğrenen bireyler yeterince istekli olurlar (Slavin, 2011). Genel olarak motivasyon düzeyleri ile doğru orantılı olarak bir kısmının derse karşı istekli ve başarılı olduğu, bir kısmının ise başarısız oldukları görülmektedir (Sir, 2013).

Her düzeydeki eğitim kurumlarında dersler ve karşılaştıkları genel sorunları çözümlenmede öğrencilerin gösterdikleri tavırlar farklılık göstermektedir. Öğrencilerin bazıları bu durumlara karşı istekli olmasına karşın, bazı öğrencilerin isteksiz oldukları görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı özellikle eğitim anlamında karşılaştıkları güçlüklerle mücadele etmeyi tercih ederken, öğrencilerin bir bölümünün mücadele etmek yerine kaçmayı seçtiği görülmektedir. Burada öğrenciler arasında gözlemlenen farklılıkların ortaya çıkmasının sebeplerinden en önde gelen, öğrencilerin özendirilme düzeyleri arasındaki farklılıktır (Akbaba, 2006).

Eğitim alanında özellikle akademik başarı odaklı olarak bir çok araştırmada (Çetin, 2015; Eymur ve Geban, 2011; Özgüngör ve Kapıkıran, 2008; Şahin ve Çakar, 2011; Yazıcı ve Altun, 2013) motivasyon kavramı çalışılmıştır. Karagüven (2012) yaptığı çalışmada öğrencinin yeni öğrenme stratejilerini de etkin olarak kullanmaya motive olmasının akademik başarıyı artırdığını belirlemiş ve öğrencilerin motivasyonu ile ilgilenen eğitimcilerin öğrencilerin akademik başarısına katkı sağladığını ifade etmiştir.

Öğrencinin derslere yönelik motivasyonu yönünden bakıldığında öğrenme motivasyonunu etkileyen birçok faktörün varlığı söz konusudur. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak anlamında çok önemli görevleri vardır. Bu anlamda eğitim ortamında öğretmenin sınıf yönetim tarzı öğrencilerin motivasyon düzeylerini doğru orantılı olarak etkilemektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetim tarzını da iletişim aşamasında gösterdikleri davranış tarzları belirlemektedir (Aluçdibi ve Ekici, 2012). Eğitim ortamının kontrolünün sağlanması ve öğrencilerin öğrenmelerinin kolaylaştırılması için öğretmenin genel öğretim yöntemlerinin yanında öğrencilerin motivasyonunu da sağlaması gerekmektedir (Vatansever Bayraktar, 2015).

Öğretmenin öğrencilerin motive olmaları üzerinde çok büyük etkisi vardır (Sir, 2013). Öğretmenin sınıf yönetim tarzları ile öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır (Aluçdibi ve Ekici, 2012). Öğretmen öğrencilerinin motivasyonunu sağlamak için alanı ile ilgili bilgilerini sürekli yenilemeli, anı ve tecrübeleri ile dersi desteklemeli, öğrencilere sürekli yeni fikirler yaratacakları ortamları oluşturmalı, öğrencilerde konu ile ilgili merak uyandırmalı ve bu şekilde öğrencilerinin karşısında olumlu bir rol model olmalı ve olumlu bir tutum sergilemelidir (Hesapçıoğlu, 1997; Ataç, 2002; akt. Vatansever Bayraktar, 2015).

Öğrencilerin eğitim kurumunda başarılı olduğunun söylenebilmesi için bu öğrenciye verilmek istenen konuların öğrenci tarafından öğrenilmiş olması gerekmektedir. Bu anlamda öğrencilere aktarılmak istenen konuların öğrencide merak uyandırıcı ve ilgisini çeken konular olması gerekir ki bu sayede öğrencilerin derse motivasyonu da sağlanmış olur (Aydın, 2010). Öğrencilerin mesleki hayatlarında kesinlikle kullanacağı bilgi ve becerileri içeren derslere karşı motivasyonları daha yüksek olmaktadır (Ünsal, 2012). Öğretim materyallerinin ve yöntemlerinin zenginleştirilmesi sonucunda öğrencilerin motivasyonu ve öğrenme sürecinin kalitesi artırılabilir (Göğüş ve Yetke, 2014).

Bireylerin en üst seviyede başarı hedefledikleri eğitim politikalarında genelde başarısızlıklar ortaya çıkmaktadır. Açığa çıkan bu başarısızlığın birçok nedeni olmakla birlikte, motivasyonun bu nedenlerin içinde önemli bir yeri olduğu bir gerçektir. Öğretmenlerin düşük motivasyona sahip olmalarının öğrencilerin motivasyonunu düşürmesinin yanında, uygun motivasyon kaynaklarının ele alınmaması, öğrencilerin aldıkları eğitimin amacının farkında olmamaları gibi

nedenlerden ötürü öğrenci başarısı olumsuz anlamda etkilenmektedir (Akbaba, 2006).

Motivasyonun özünde bireyin davranışlarının belirli etkenlerden etkilenmesi yer alır. Öğrenenlerin motivasyonlarının yüksek olması performanslarını da o aranda arttıracığından, bu bireylerin motivasyon düzeylerini yüksek tutmak için temel beklentilerinin maksimum düzeyde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Vatansever Bayraktar, 2015). Motivasyon düzeyini yüksek tutmak öğrenen bireylerin çok iyi tanınması ve beklentilerinin bilinmesi ile mümkün olacaktır (Sir, 2013).

Genel olarak motivasyonun başarılı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için anahtar bir kavram olduğu ve daha az yetenekli ama motivasyon düzeyi yüksek bir öğrencinin, daha az motive olmuş ancak zeki bir öğrenciye kıyasla daha başarılı olabileceği kabul edilmektedir (Gömleksiz, 2002). Öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlemlenmektedir (İflazoğlu ve Tümkeya, 2008). Öğrenme sürecinde hangi yöntem izlenirse izlensin, öğrencilerin motivasyon düzeyini yükseltecek öğeler dikkate alınmalıdır (Ünsal, 2012). Motivasyonu etkileyen faktörleri dört ana başlık altında toplamak mümkündür. Bunlar: (a) uyarılma, (b) ihtiyaçlar, (c) inançlar ve (d) amaçlardır (Eggen & Kauchak, 1994; akt. Öncü, 2006).

2.1.5.1.Uyarılma. Öncü (2016, s. 167) uyarılma kavramını, “Organizmanın verimli bir öğrenme sağlayabilmesi için hazır ve tetikte bulunmasıdır.” şeklinde ifade etmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için uyarılmanın optimum düzeyde ortaya çıkması gerekmektedir (Yusupu, 2015). Öğrenen bireylerin uyarılma düzeyleri ile motivasyonları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Uyarılma düzeyi çok yüksek olur ve bu kaygı durumuna dönüşürse, motivasyonda düşüş görülebilecektir (Öncü, 2006).

2.1.5.2.İhtiyaçlar. İhtiyaç bireyler tarafından arzulanan ve gerekli olan, basit ve somut yada karmaşık ve soyut olabilen bazı şeylerin eksikliğidir (Yusupu, 2015). İhtiyaçlar konusunda en yaygın görüşün sahibi olan Maslow’a göre insanlar için yedi temel ihtiyaç söz konusudur. Bunlar: (a) kendini gerçekleştirme, (b) estetik ihtiyaçlar, (c) bilme, (d) saygınlık, (e) yakınlık, (f) güvenlik ve (g) fizyolojik ihtiyaçlardır (Öncü, 2006).

2.1.5.3. İnançlar. Bireylerin yaşları ve yetenekleri ile ilgili iyimser görüşleri arasında negatif yönlü bir ilişki vardır (Yusupu, 2015). Öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça yeteneklerle ilgili algıları olumsuzlaşır. Zor olmayan görevlerdeki performansın övülmesi, öğrenen bireylerin olumlu algılarında azalma görülmesine neden olmaktadır (Öncü, 2006).

2.1.5.4. Amaçlar. Derslerle ilgili amaçları öğrencilerin motivasyonlarını etkilemektedir. Öğrencilerin amaçları değerlendirilerek motivasyon düzeyleri ve amaçlarını ne derecede gerçekleştirdikleri değerlendirilebilir (Yusupu, 2015). Kendi kişisel özelliklerine uygun amaçlar belirleyemediği için başarısız olan öğrencilerin amaçları üzerinde değerlendirmeler yapılması gerekmektedir (Öncü, 2006).

2.2. Meslek Kavramı

Meslek, “Belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş.” olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2017a). Bir bireyin kazanç elde etmesi önemli olmaksızın, vaktini önemli ölçüde harcadığı iş meslek olarak ifade edilmektedir. Bu tanıma göre kitap okumak ve ev kadını olmak bir meslektir. Ancak çalışan bir kişi için babalık bir meslek olmamaktadır (Çalışkan, 2015). Meslek kavramı Ünal ve Ada (2007, s. 67) tarafından ise; “Sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutları olan; bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu bir iş bölümü sonucu ortaya çıkmış bir uğraş olgusudur.” olarak ifade edilmektedir.

Meslek düzeyi ise Kuzgun (2000, s. 4) tarafından, “Mesleklerin gerektirdikleri akademik yetenek düzeyi, formel akademik eğitim düzeyi ve mesleki faaliyetlerin karmaşıklık ve soyutluk düzeyi açısından hiyerarşik düzenidir.” şeklinde tanımlanmaktadır.

Meslek alanı da benzer düzeydeki mesleklerin oluşturduğu grubu ifade etmektedir. Doktorluk ve hemşirelik burada örnek gösterilebilir. Her iki meslek için aynı alana ait olduğu ancak farklı düzeylerde olduğu söylenebilir. Burada meslek alanı seçiminde bireyin kişiliği ön plana çıkmaktadır. Meslek düzeyi seçiminde ise kişisel beceriler önem kazanmaktadır (Kuzgun, 2000).

2.2.1.Meslek seçimi ve önemi. Meslek seçimi "Bireyin kendisine açık meslekleri, çeşitli yönleri ile değerlendirip, kendi gereksinimleri açısından, istenilir yönleri çok, istenmeyen yönleri az olan birine yönelmeye karar vermesidir." (Kuzgun, 1982; akt. Çalışkan, 2015, s. 11). Bireyler için sadece maddi boyutu olmayan ve bir anlamda kendini gerçekleştirme yolu olan meslek seçimi, kişinin hayatındaki en önemli dönüm noktalarından biridir ve bireylerin hayatlarında alacakları en önemli kararlardandır (Akıntuğ, 2012; Çalışkan, 2015; Karataş ve Yavuzer, 2009; Satan, 2014). Bireylerin doğru meslek seçiminde bulunmalarının sağlanması ile, meslek hayatlarında mutlu olmalarına ve toplumun kalkınmasına katkı sağlanmış olunacaktır (Öztemel ve Yüksel, 2011). Meslek seçimi sürecindeki birey birçok sorunla karşılaşmakta ve bu sorunları tek başına çözüme ulaştırması da mümkün olmamaktadır. Bu bireyler genelde meslekler hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaktadırlar (Çakır, 2011).

Teknolojik değişimlere paralel olarak ekonomik değişiminde çok hızlı gerçekleştiği günümüzde birçok yeni meslek ortaya çıkmakta ve birçok eski mesleğe de artık ihtiyaç duyulmamaktadır. Bu durum meslek seçiminin önemini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır (Kutlu, 2012).

Meslek seçimi ile birlikte bireyin sosyal çevresi, eş seçimi, maddi kazancı, manevi doyumu ve işinde mutlu olması gibi etkenler üzerinden tüm hayatı boyunca mutluluğu da önemli ölçüde etkilenecektir (Çalışkan, 2015). Günümüzde meslek seçimi çok zorlu bir süreç haline gelmiş ve ekonomik şartlar meslek seçimindeki etkenler arasındaki en önemli yeri almıştır (Çoban, 2005; Çakır, 2011). Birey bir meslek alanına yönelme aşamasında, ilgilendiği meslek veya mesleklerin uzmanlarından fikir almalı ve ilerleyen yıllarda o meslek alanında oluşacak personel talebi hakkında tahminleri akılcı bir şekilde değerlendirmelidir (Karakaş, 2011).

Öğrencilerin meslek seçimi aşamasında kendi beceri, ilgi ve değerlerinin farkında olarak, akılcı olmayan inançlardan uzak ve kendi kişiliğine uygun tercihler yapması esastır. Bu tercihi yaparken de içinde bulunduğu çağın gereksinimi olan mesleki gelişim görevlerini gerçekleştirmeye hazır durumda bulunmalıdır (Kepir Savoly & Korkut Owen, 2015).

2.2.2.Mesleki gelişim kavramı. Meslek seçimi ve mesleğe girme insan için psikolojik bir olgudur. Meslek seçimi üzerine verilen kararlar çocuk yaşlarda başlar,

gelişir, ergenlik dönemi ve sonrasında da şekillenerek daha netleşir. Çocuğun büyüdükçe farklı alanlara ilgi duyması, tecrübe kazanması, diğer bireyleri gözlemesi ve yeni beceriler kazanması meslek gelişimi kavramının ilk aşamasını oluşturmaktadır (Tan, 2003).

Ortaöğretim çağındaki bireyler, kendine uygun bir meslek seçimine doğru yol alırken uygun mesleki gelişim görevlerini yerine getirmek zorundadırlar. Bu nedenle bu dönemdeki gençlerin kendilerine uygun ve sağlıklı bir meslek tercihi yapabilmeleri mesleki olgunluk düzeyleri ile pozitif ilişki içindedir. Dolayısı ile doğru bir meslek tercihinin söz konusu olabilmesi için, meslek tercihi aşamasındaki bireylerin meslek seçimini etkileyen etmenlerin de bilinmesi büyük önem taşımaktadır (Ulaş ve Yıldırım, 2015).

2.2.3.Mesleki gelişim kuramları. Meslekî gelişim kuramcıları insan hayatındaki her dönemin belirli bir karakteristik özellikleri ve davranış biçimlerini kapsadığını savunmaktadırlar. Bu doğrultuda da bireylerin her dönemde farklı davranış biçimleri sergilemesi beklenir. Her dönem için bireylerden beklenen bu davranış ve tutumlar “mesleki gelişim görevleri” olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin mesleki olgunluk kazanmış olduğunun kabul edilebilmesi için, her bir dönemdeki mesleki gelişim görevleriyle başa çıkma noktasında başarılı olması gerekmektedir (Otrar ve Kulaksızoğlu, 1997).

Mesleki gelişim kuramları, meslek fikrinin oluşumu, meslek seçim kararının verilmesi ve meslek seçiminin oluşumunu bu süreçleri etkileyen etkenler ışığında açıklayan kuramlardır (Sekmenli, 2000). Bu bölümde bu kuramlar ele alınacaktır.

2.2.3.1.Ginzberg ve arkadaşlarının gelişim (süreç) kuramı. Bu alandaki ilk kuramcılar olan Ginzberg, Ginsburg, Axelrad ve Herma (1951), bireylerin meslek seçiminin anlık olarak gerçekleşen bir durum değil, çocukluktan yetişkinliğe kadar devam eden bir süreç olduğunu kabul etmişlerdir. Bu kuramın savunucuları meslek seçiminin büyük ölçüde geri dönülemez bir süreç olduğunu ve bu seçim sürecinin de uzlaşma olgusunu içerdiğini vurgulamışlardır (Yeşilyaprak, 2006). Bu kuram (a) fantezi (hayal) dönem, (b) deneme (geçici) dönemi ve (c) gerçekçi dönem olmak üzere üç dönem olarak ele alınmaktadır (Kuzgun, 2014).

2.2.3.1.1.Fantezi (hayal) dönem (5-11 yaş). Bu dönemde çocuğun gelişim düzeyi gerçekleri değerlendirebilecek olgunlukta olmadığı için, gerçekleri hesaba

katmadan yetişkin olduğunda seçeceği mesleği hayali seçimler yaparak düşünür (Yeşilyaprak, 2006). Bu dönemdeki çocuk, ilerideki mesleği için bazı beceriler elde etmesi gerektiğini hesap etmeden gelecekteki mesleğini düşünür. Zaman olgusu gelişmemiş olup şimdi olmayan her şey geleceği ifade eder (Kuzgun, 2014). Bu dönemde çocuk gerçekle ilişkili olmayan mesleki kararlar verir, maddi olanakları ve yetenekleri gibi etmenleri düşünmez. Gerçekleştirdiği oyun etkinlikleri sonraki aşamalar için çocuğun mesleki eğilimlerini belirler (Çalışkan, 2015).

2.2.3.1.2. Deneme (geçici) dönemi (11-17 yaş). Yaş olarak ergenlik öncesi ve ergenlik dönemine denk geldiği için, birey bu dönemde kendi zayıf, güçlü ve geliştirmesi gereken yönlerini keşfederek meslek dallarının kendisine sağlayacağı imkanları öğrenmeye başlar (Çalışkan, 2015). Bu dönem (a) ilgi, (b) yetenek, (c) değer ve (d) geçiş olmak üzere dört aşamada ele alınmaktadır (Yeşilyaprak, 2006):

İlgi aşaması (11-12 yaş): Bu aşamada ergenlik dönemi girişinde olan bireyler meslek seçimlerinde hoşlanma durumlarını ve ilgilerini dikkate alırlar (Sekmenli, 2000). Bunun sonucunda da bazı etkinlikleri kabul etmeme tutumunda olurlar. İlgi alanlarının önemini farkına vararak bu ilgilerine göre tercihlerini şekillendirirler ve etkinliklere karşı hoşlanma seviyelerini tanımaya başlarlar (Çalışkan, 2015).

Yetenek aşaması (13-14 yaş): Aile bireylerinden uzaklaşıp kendilerine daha farklı rol modellerin belirlendiği bu aşamadaki çocuklar, meslekler için kişisel becerilerini ve ilgi duydukları mesleklere uygunluk durumlarını değerlendirirler (Çalışkan, 2015; Sekmenli, 2000).

Değer aşaması (15-16 yaş): Meslek seçiminde amaç ve değer etkenlerinin farkına varıldığı aşamadır (Yeşilyaprak, 2006). Değer aşamasında toplumsal yararı olan işlerin yapılması fikri belirlemekte ve birey hayatı için plan yapması gerektiğini düşünmeye başlamaktadır (Çalışkan, 2015).

Geçiş aşaması (17 yaş): Bağımsızlığını kazanmaya başlayan ve daha reel tercihler yapan bireyin, kişisel beceri ve ilgi gibi odaklardan çok mesleğin getirilerine odaklandığı aşamadır. Çok sağlam bireysel temellere dayanmadığı için bu aşamadaki tercihler geçici ve deneyseldir (Sekmenli, 2000; Yeşilyaprak, 2006).

2.2.3.1.3. Gerçekçi dönem (17-23 yaş). Meslek dallarının gerektirdiği eğitim seviyeleri ile bireylerin çalışma hayatına dahil olma yaşları farklı olduğundan gerçekçi dönemdeki zaman süreci diğer dönemlere göre daha çok farklılaşma

göstermektedir (Çalışkan, 2015). Bu dönem (a) keşfetme (araştırma), (b) billurlaşma ve (c) belirleme olmak üzere üç aşamada ele alınmaktadır (Yeşilyaprak, 2006):

Keşfetme (araştırma) aşaması (17-18 yaş): Bu aşamadaki gençler yükseköğretimin ilk yıllarında kendilerine meslek seçimi için gerekli olacak bilgi ve beceriyi kazanmaya başlarlar (Yeşilyaprak, 2006). Bireyin meslek seçimi henüz netleşmemiştir ve yeni bilgi ve beceriler kazandıkça istekleri doğrultusunda tercihleri değişebilir (Çalışkan, 2015). Bu aşamadaki bireylerin doğru tercihler yapabilmeleri için mesleki olgunluk seviyelerinin tespit edilerek değerlendirilmesi gerekir (Akıntuğ ve Birol, 2011).

Billurlaşma aşaması (19-21 yaş): Tamamen kesinleşmemesiyle birlikte birey bu aşamada içsel ve dışsal etkenlerin bir muhasebesini yaparak belirli bir mesleki hedefe yoğunlaşır (Yeşilyaprak, 2006).

Belirleme aşaması (21-22 yaş): Bazı ayrıntıların açığa kavuşturulduğu ve bireyin meslek yaşantısının kesinleşip özel planlamanın yapıldığı aşamadır (Çalışkan, 2015; Yeşilyaprak, 2006).

2.2.3.2.Super'in Benlik kavramı kuramı (kavramsal model). “Super’e göre meslek seçimi, belli bir gelişim süreci içinde birey ile çevrenin etkileşimi sonucu oluşan benlik tasarımının bir mesleğe yansımaları ve ifadesidir” (Super, 1968; akt. Yeşilyaprak, 2006, s. 198). Bu kurama göre bireylerin beceri, ilgi ve kişilik özelliklerinin mesleki gelişimlerinde önemli bir yeri vardır. Ailenin maddi durumunun ve bireyin çevresi ile olan etkileşiminin de meslek seçiminde önemi vardır (Çalışkan, 2015). Birey meslek seçimi ile o aşamaya kadar geliştirdiği kendini algılama biçimini uygulamaya koymuş olmaktadır. Bireyin tercih etmiş olduğu meslek kendi özüne ilişkin algılarının bir ifadesi, yani meslek terimi olarak yansımalarıdır (Kuzgun 2014).

Bu kuramda meslek gelişimi, bir meslekte karar kılıp o anda iş bulma aşamasından ileri götürülmüş, normal hayatın sonuna kadar devam eden gelişim evreleri de incelenmiştir. Bu kuramın savunucuları benlik kavramının oluşarak bir meslek tercihi dönüşmesinin, gelişim süreci boyunca gerçekleştiğini belirtmektedirler. Bu kuram (a) büyüme, (b) araştırma, (c) yerleşme, (d) koruma (sürdürme) ve (e) çöküş olmak üzere beş evrede ele alınmaktadır (Yeşilyaprak, 2006):

2.2.3.2.1.*Büyüme evresi (4-14 yaş)*. Bu evre Ginzberg ve arkadaşlarının savunduğu kuramdan çok farklı değildir. Bu evrenin ilk aşamalarında daha önemli olan hayali ihtiyaçlar, giderek yerini kişisel ilgi ve yeteneklere bırakmaktadır (Yeşilyaprak, 2006).

Bu evredeki çocuk, yetişkin bireylerin yönlendirmeleri ve anlık isteklerinin oluşturduğu fikirler doğrultusunda yetişkinlerin davranışlarını gözlemler ve hayal kurarak mesleklere karşı ilgi duymaya başlar. Mesleklerin kendine sağlayacağı imkanlar hakkında bilgi edinerek meslekleri saygınlıkları açısından sıralamaya başlar (Çalışkan, 2015). Büyüme evresi (a) hayal, (b) ilgi ve (c) yetenek olmak üzere üç basamakta ele alınmaktadır (Sekmenli, 2000):

Hayal basamağı (4-10 yaş): Gereksinimlerin baskın ve rollerin önemli olduğu bu basamakta, çocuk üzerinde istek ve ihtiyaçların etkisi büyük olup, hakim aktivite olarak hayal kurma ve rol denemeleri ön plana çıkmaktadır (Çalışkan, 2015; Oğuz, 2008).

İlgi basamağı (11-12 yaş): Duyguları ayırt edebilme yeteneğinin geliştiği bu dönemde ilgiler arzu ve faaliyetlerin temel belirleyicisi konumundadır (Çalışkan, 2015; Oğuz, 2008; Sekmenli, 2000).

Yetenek basamağı (13-14 yaş): Bireysel beceri kabiliyetine daha çok önem verildiği, bir mesleğe hazırlık aşamasındaki eğitim de dahil olmak üzere mesleğin gerektirdiği niteliklerin önemsendiği basamaktır (Çalışkan, 2015; Oğuz, 2008).

2.2.3.2.2.*Araştırma (keşfetme) evresi (14-24 yaş)*. Bu evre kişinin gelişiminde ergenlik dönemine denk gelmektedir. Ergen dönemde olan çocuk kendi kişiliği ve yapabilecekleri hakkında daha fazla bilgilenir, kendini yetişkin rollere daha bilinçli olarak hazırlar, daha yoğun bir şekilde inceleme ve araştırmalar gerçekleştirir. İlk basamaklarda yaptığı bu araştırma ve denemeler çok acemice olsa da, beceri ve ilgilerini keşfettikçe kendine uygun meslek hedefleri bularak kendine uygun planlama yapma becerisi gelişmeye başlar (Kuzgun, 2014).

Özetle bu evrede birey kendini tanıır, rol denemeleri ve meslek incelemeleri yapar. Araştırma evresi (a) deneme, (b) geçiş ve (c) sınama/izleme olmak üzere üç basamakta ele alınmaktadır (Yeşilyaprak, 2006):

Deneme basamağı (14-17 yaş): Çok fazla gerçekçi olmayan geçici denemelerin yapıldığı, ders ve aile içindeki konuşmalarda mesleki tercihlerin tartışıldığı ve meslek tercihi açısından verilen kararların sürekli değiştirildiği dönem olarak ifade edilmektedir (Kuzgun, 2014; Yeşilyaprak, 2006).

Geçiş basamağı (18-21 yaş): Bu dönemdeki birey, benlik kavramını uygulamaya koymak isteyerek gerçekleri daha fazla göz önüne almaya başlamakta ve bir meslek alanına kendini hazırlamak için eğitime başlamaktadır (Yeşilyaprak, 2006).

Sınama ve izleme basamağı (22-24 yaş): Eğitim hayatının bitirilip bir mesleğe adım atıldığı bu dönem, kısaca iş ve aile kurma aşamasıdır. Bu dönemde birey ilgi ve isteklerinin bazılarında değişiklik yapmakta ve bazılarında da vazgeçilebilmektedir (Kuzgun, 2014; Yeşilyaprak, 2006).

2.2.3.2.3. *Yerleşme evresi (25-44 yaş)*. Genç yetişkinlik ve olgunluk dönemine denk gelen bu evrede, bireyin denemeleri azalarak bir işe bağlılığı artmaktadır. Ancak, bazı dışsal etkenler nedeni ile kurmuş olduğu mesleki düzende değişiklik yapmaları gerekebilmektedir (Kuzgun, 2014). Yerleşme evresi (a) sınama ve (b) sağlamlaştırma olmak üzere iki basamakta ele alınmaktadır (Çalışkan, 2015):

Sınama basamağı (14-17 yaş): Bu dönemde birey “Hayatımın işi” diyebileceği işi bulana kadar birkaç iş değişikliği yapabilmektedir (Oğuz, 2008).

Sağlamlaştırma basamağı (18-21 yaş): Birey mesleğini kesinleştirdiği aşamadan sonra artık bu durumu sağlamlaştırmaya çalışmaktadır. Bu yıllar kişinin yaratıcı olduğu, kendini gerçekleştirdiği ve mesleğinde ilerlediği basamaklara denk gelmektedir (Çalışkan, 2015).

2.2.3.2.4. *Koruma (sürdürme) evresi (45-64 yaş)*. Mesleki yaşantısında iniş-çıkış ve duraksamaların olabileceği bu dönemdeki bireyin tüm arzusu mevcut işini elinde tutma ve daha fazla geliştirmeye yönelik olmaktadır (Kuzgun, 2014).

2.2.3.2.5. *Çöküş evresi (65 yaş ve sonrası)*. Fiziksel ve zihinsel kapasitenin yavaşlaması ve enerji düşüşü anlamına gelen yaşlılık dönemidir. Bu dönemdeki kişilerin fiziksel gücünden çok yaşanmışlıklarından faydalanılmaktadır (Yeşilyaprak, 2006). Çöküş evresi (a) yavaşlama ve (b) tam emeklilik olmak üzere iki basamakta ele alınmaktadır (Kuzgun, 2014):

Yavaşlama basamağı (65-70 yaş): İş temposunun yavaşlayarak kapasitenin azaldığı ve görevlerin daha az fiziksel güç isteyen alanlara kaydırıldığı dönemdir.

Tam emeklilik basamağı (70 yaş ve sonrası): Bazı bireyler tarafından olumlu karşılansa bile bazılarında ağır gelebilecek, işin tamamen bırakıldığı dönemdir.

Super, hayatın belli dönemlerinde var olan, iş faaliyetlerine katılım ve bunlara hazırlanma olayları için kişilerden beklenen davranış dizisi olarak tanımladığı beş mesleki gelişim görevi belirlemiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017a). Bunlar:

- Meslek tercihlerini billurlaştırma,
- Bir meslek tercihi belirleme,
- Bir meslek tercihinin uygulamaya koyma,
- Bir meslekte karar kılma,
- Durumu sağlamlaştırma ve meslekte ilerlemedir.

2.2.3.3.Holland'ın kişilik kuramı. Bu kuramın savunucuları meslek seçimini, kişiliğin işe yansımaları ve kişinin çevresel ilişkisinde uyum yönteminin mesleğine yansımaları olarak tanımlamaktadırlar (Kuzgun, 2014). Holland (1973), insanların; (a) gerçekçi, (b) araştırmacı, (c) sanatçı, (d) sosyal, (e) girişimci ve (f) geleneksel kişilik tiplerinden birine sahip olduklarını ve bu kişilik tiplerine uygun meslek seçiminde bulduklarını savunmaktadır. Bu kuramda gerçekçi insanların genelde otomotiv tamirciliği, denizcilik, beden eğitimi öğretmenliği; araştırmacı insanların biyolog, kimyager, fizikçi, tıp teknisyeni; sanatçı kişiliğe sahip insanların yazar, aktör, ressam, müzisyen; sosyal insanların psikolog, öğretmen, halkla ilişkiler uzmanı; girişimci insanların satıcı, pazarlamacı, avukat; geleneksel kişiliğe sahip insanların bankacı, muhasebeci, kitapçı gibi mesleklere yöneldiği vurgulanmaktadır (Yeşilyaprak, 2006).

2.2.3.4.Roe'nun ihtiyaç kuramı. Bu kurama göre bireyler mesleğini psikolojik gereksinimlerini karşılamak maksatlı seçerler. Bireylerin çocuk yaşlarında evindeki ihtiyaçlarını karşılama düzeyi ve yöntemi ileriki yaşlarında meslek belirlemesi için içsel uyarıcıları oluşturmaktadır (Yeşilyaprak, 2006).

Roe'ya göre bireyin ihtiyaçlarını giderme stilleri beceri, ilgi ve tutumlarından hangilerini geliştireceğini belirler. Sevgi ve ilgi gibi ailesinin giderdiği psikolojik ihtiyaçlar bireyin davranışını etkileyecek bilinçdışı güdüler haline gelmezken, doyurulmayan veya az doyurulan ihtiyaçlar güdü haline gelir. Roe meslekleri

“İnsanla ilgili” ve “İnsanla ilgili olmayan” meslekler olacak şekilde kategorileştirmiştir. Bireyin çocukluk çağındaki sevgi ihtiyacının doyurulma düzeyine göre bu alanlardan birine yöneldiğini savunmaktadır (Kuzgun, 2014).

Roe'nun bu kuramı Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini temel almaktadır. Temel ihtiyaçlar öncelik sırasına göre sıralandığında, Maslow'un ihtiyaçlar piramidine benzer bir liste oluşmaktadır (Isaacson, 1986; akt. Yeşilyaprak, 2006):

- Fiziksel ihtiyaçlar (yiyecek, su, hava, boşaltım, uyku vb.),
- Güvenlik ihtiyacı (korunma, güven içinde olma),
- Ait olma ve bağlılık (sevgi) ihtiyacı,
- Özsaygı, kendine değer verme, önemli olma, bağımsızlık ihtiyacı,
- Kendini gerçekleştirme ihtiyacı,
- Bilme, bilgi sahibi olma ihtiyacı,
- Anlama (anlam bulma) ihtiyacı,
- Estetik ihtiyaç.

2.2.3.5.Özellik faktör kuramı. İnsanın bazı gizil güçlerle dünyaya geldiğini savunan bu kurama göre, bireyin kişiliği beceri, ilgi ve tutum gibi birbirinden ayrı olsa da birbiri ile etkileşim halinde bulunan bazı özelliklerden meydana gelir (Kuzgun, 2014).

2.2.4.Mesleki olgunluk. Mesleki olgunluk mesleki görevlerin yerine getirilmesi ile ilgili bir kavramdır (Çalışkan, 2015). Mesleki gelişimin bir göstergesi olan mesleki olgunluk, çocukluktan başlayarak emeklilik dönemine kadar süren mesleki gelişim sürecinde ulaşılan yerdir. Mesleki olgunluk kazanmak ise mesleki gelişim basamaklarında mesleki gelişim görevleri ile karşılaşmak ve sonraki basamaklarda karşılaşılabilecek zorlukların üstesinden gelebilmek için gerekli olan ana becerileri edinmektir (Super, 1957).

Bireyin olgunluk göstergesi olarak meslek seçimi konusunda başa çıkma şekli belirlemektedir. Mesleki gelişim basamaklarını başarıyla aşan bireylerin buna paralel olarak mesleki olgunlukları da gelişir. Kendisinden beklenen mesleki olgunluğu gösteren ve meslek gelişim görevlerinde başarılı olan bireyler mesleki gelişim basamaklarını başarılı bir şekilde aşacaklardır (Yeşilyaprak, 2006).

Mesleki gelişim kuramcılarına göre mesleki gelişim, birbirine bağlı bir sistemi olan ve belli aşamalardan oluşan bir süreçtir. Bu nedenle bireyin nasıl bir olgunlaşma sürecinden geçtiği ve anlık olarak mesleki olgunluk düzeyinin ne olduğunu belirlemek mümkün olmaktadır (Kuzgun ve Bacanlı, 2012).

Mesleki olgunluk bir bireyin kendi gelişim sürecinde yaşına uygun mesleki görevleri yerine getirmesidir. Örneğin lise son sınıfa gelmiş bir öğrencinin yeteneklerini, ilgilerini, istek ve ihtiyaçlarını tanıması ve kendine uygun bir mesleği seçmiş ve bu meslek hakkında etraflı bilgi edinmiş olması gerekir. Öğrenci bunları yerine getirmiş ise mesleki olgunluğa sahip demektir. Meslek seçimi için mesleki olgunluk kavramı çok önemlidir (Kuzgun, 2014).

Ülkemizde genel olarak merkezi yerleştirme sınavı ile öğrenci alan liselerde okuyan öğrencilerin mesleki olgunlukları daha yüksek olsa da, meslek liselerinde okuyan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri düşük veya geliştirilmeye ihtiyacı vardır. Bu durum da öğrencilerin mesleki tutum ve davranışları yeterli düzeyde gerçekleştirmediğini göstermektedir (Çoban, 2005; İşgör ve Sezer, 2008; Gülbahçe, 2009). Ortaöğretimde okuyan öğrenciler, alan, dal, seçmeli ders ve meslek seçimi gibi birçok görev ve sorumlulukla karşılaşmaktadırlar. Bu öğrencilerin meslek seçimlerini sağlıklı bir şekilde yapabilmeleri için kendilerinden beklenen mesleki olgunluk seviyesine erişmeleri gerekmektedir (Çakar ve Kulaksızoğlu, 1997).

2.2.4.1. Mesleki olgunluk kavramının boyutları. Super ve Overstreet tarafından “Bireyin mesleki olgunluğa ulaştığını anlamamız için onda hangi davranışları gözlemlemeliyiz?” sorusunu sorarak incelediği ergenlik dönemine ilişkin şu mesleki olgunluk boyutları önerilmiştir (Yeşilyaprak, 2006, ss. 231-234):

- Birinci boyut: Meslek seçimine planlı yöneliş
 - ✓ Seçme/tercih konusu ile ilgilenme,
 - ✓ Bu amaçla çeşitli kaynaklardan yararlanma.
- İkinci boyut: Mesleki bilgilerin belirginleşmesi ve planlama yapma
 - ✓ Tercih edilen meslek hakkında özgül bilgileri saptama,
 - ✓ Tercih edilen mesleğe hazırlanma ve girişi daha özgül olarak planlama,
 - ✓ Planlama faaliyetlerini genişletme ve eyleme koyma.
- Üçüncü boyut: Meslek tercihlerinin tutarlılığı

- ✓ Alanlar açısından meslek tercihlerinin tutarlılığı,
- ✓ Düzeyler açısından meslek tercihlerinin tutarlılığı,
- ✓ Alanlar ve düzeyler dahilinde meslek tercihlerinin tutarlılığı.
- Dördüncü boyut: Özelliklerin billurlaşması
 - ✓ Ölçülen ilgilerin kristalleşme derecesi,
 - ✓ İlgi olgunluğu (ilgilerinde tutarlılık),
 - ✓ Çalışma/iş yapmaya karşı güdülenme,
 - ✓ İş değerlerinin belirginleşme derecesi,
 - ✓ Çalışma ve işin insan yaşamında sağladığı ekonomik, sosyal ve psikolojik doyumları kabul etme (kavrama),
 - ✓ Seçme ve planlama sorumluluğunun kabullenilmesi (üstlenme),
 - ✓ Meslek seçiminde bağımsızlık.
- Beşinci boyut: Meslek tercihlerinde akılcılık
 - ✓ Yetenek ve tercihler arasında uyuşma,
 - ✓ Ölçülen ilgiler ile tercihler arasında uyuşma,
 - ✓ Yetenek düzeyi, ölçülen ilgiler ve meslek düzeyi arasında uyuşma,
 - ✓ Tercihlerin sosyo-ekonomik açıdan erişilebilirliği (koşullarına uygunluğu).

2.2.5.Mesleki rehberlik. “Gençlerin çeşitli meslekleri tanımaları ve kendi özelliklerine uygun olan meslekleri seçmeleri, seçtikleri mesleklere hazırlanmaları ve mesleki yönden gelişmeleri amacıyla yapılan yardım hizmetlerdir.” olarak tanımlanan mesleki rehberlik hizmetleri şu üç aşamada gerçekleştirilmektedir (Yeşilyaprak, 2006, s. 190):

- Bireyi tanıma,
- Meslek alanlarını tanıma,
- Bireyin kişisel nitelikleri ile mesleklerin gerektirdiği özellikler arasındaki bağlantıyı kurarak kendine uygun bir mesleği seçmesine yardım etme.

2.3.Eğitim

Eğitim genel olarak bir toplumun tüm yaşam biçimidir (Ünal ve Ada, 2007). Eğitim toplum içerisindeki kültürlemenin belirli bir amaca yönelik olarak gerçekleştirilen kısmıdır. Eğitim genel olarak bireyin davranışlarının değişim sürecidir. İnsan, kültür, davranış, formal-informal eğitim, örgün eğitim ve yaygın

eğitim gibi kavramlar eğitimin nitelik ve kapsamının anlaşılabilirliğini artıran kavramlardır (Demirel ve Kaya, 2011). Bu kavramlarının yanında mesleki eğitim de eğitimin çok önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

Yirminci yüzyılla birlikte eğitim, ekonomik ve teknolojik gelişimler, bilim alanındaki yeni görüşler, demokratik düşünceler, insan hakları alanındaki yeni değişimler ve beklentiler gibi birçok etkenin tesiri altında kalarak, bireylerin yararına olacak şekilde değişime zorlanmıştır. Bu değişimler sonucunda çağdaş bir eğitimin amacı, kişinin “bireysel çıkarı” ve “toplum yararı” için kendini yetiştirme olarak ifade edilebilir (Yeşilyaprak, 2006). Öğrenme sürecinde öğrenen bireylerin güdülenmiş olması, öğrenmenin etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için sağlanması gereken ön şartlar arasında yer almaktadır (Kalkan, 2011).

Öğretmen eğitim sistemini oluşturan en önemli yapı taşıdır. Öğretmen eğitimin niteliğini belirleyen temel etmendir. İyi bir öğretmenin öğretmenlik mesleği ile ilgili kendinde bulunması gereken mesleki ve eğitsel nitelikleri tam anlamıyla taşıması gerekmektedir (Ünal ve Ada, 2007). Bunun yanında özellikle meslek dersi öğretmenlerinden kendi branşı ile ilgili yeterli bilgi, beceri ve tecrübeye sahip olması beklenmektedir.

2.3.1. Türk eğitim sisteminin genel yapısı. Türk millî eğitim sisteminin genel yapısına bakıldığında, iki ana bölümden oluştuğu görülmektedir. Bunlar: (a) örgün eğitim ve (b) yaygın eğitim sistemleridir.

2.3.1.1. Örgün eğitim. “Belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla, okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitimidir. Örgün eğitim; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar.” (MEB Stratejik Plan, 2015).

2.3.1.1.1. Okul öncesi eğitim. Mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsayan okul öncesi eğitimin amacı; milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, eğitim alan çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanarak ilköğretime hazırlanmalarını, koşulların elverişsiz olduğu çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme zemini oluşturulmasını, Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

2.3.1.1.2. *İlköğretim*. Milli Eğitim Temel Kanununa göre (1973: madde 22, 23);

“Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter.

İlköğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;

2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.

3. İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır.”

2.3.1.1.3. *Ortaöğretim*. Milli Eğitim Temel Kanununa göre (1973: madde 26, 27, 28);

“Ortaöğretim; ilköğretime dayalı dört yıllık zorunlu örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları ile mesleki eğitim merkezlerinin tümünü kapsar. Bu okul ve kurumları bitirenlere, bitirdikleri programın özelliğine göre diploma verilir. Ancak mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin diploma alabilmeleri için Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenen fark derslerini tamamlaması zorunludur.

Ortaöğretimin amaç ve görevleri, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

1. Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak,

2. Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yüksek öğretime veya hem mesleğe hem de yüksek öğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır.

Bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanır.”

2.3.1.1.4. *Yükseköğretim*. Yükseköğretim Kanununa göre (1981: madde 3, 4);

“Yükseköğretim; Milli eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarı yılı kapsayan her kademedeki eğitim - öğretimin tümüdür.

Yükseköğretimin amacı,

a) Öğrencilerini;

(1) ATATÜRK İnkılapları ve ilkeleri doğrultusunda ATATÜRK milliyetçiliğine bağlı,

(2) Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan,

(3) Toplum yararını kişisel çıkarının üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisi ile dolu,

(4) Türkiye Cumhuriyeti Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren,

(5) Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı,

(6) Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş,

(7) İlgi ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip, vatandaşlar olarak yetiştirmek,

b) Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olarak, refah ve mutluluğunu artırmak amacıyla;

Ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak ve hızlandıracak programlar uygulayarak, çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelmesini sağlamak,

c) Yükseköğretim kurumları olarak yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır.”

2.3.1.2.Yaygın eğitim. Örgün eğitim sistemi içerisine hiç girmemiş veya örgün eğitim sisteminin herhangi bir basamağında bulunan ya da bu kademedен ayrılmış veya bitirmiş bireylere; bireysel ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim, öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümünü kapsamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2010: madde 3).

2.3.2.Türkiye’de mesleki eğitim. Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim kurumu kavramı; Mesleki ve teknik Anadolu lisesi, mesleki ve teknik eğitim merkezi, çok programlı Anadolu lisesi, özel eğitim meslek lisesi ile mesleki eğitim merkezini ifade etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013: madde 4).

Türkiye’de mesleki eğitim kurumlarına bakıldığında mesleki ve teknik liselerin kendi içlerindeki dağılımın ülkenin ana gereksinimleri yönünde olmadığı görülmektedir. Genel strateji olarak, sanayiye dönük iş gücü yetiştirmeyi amaçlayan mesleki ve teknik eğitim kurumlarının nitelik ve kapasitelerinin artırılması amaçlanmıştır (MEB Denizcilik Eğitimi Semineri, 1998). Meslek eğitiminde müfredatın da ilgili sektör ve dönemin gereksinimleri ile uyumlu olması gerekmektedir (Karakas, 2011).

“Memleket meselesi” olarak görülen mesleki ve teknik eğitimin niteliği, yeni yüzyılda ülkenin yerini belirlemede etkili olmaktadır. Hem niceliksel hem de niteliksel mesleki eğitim, sürdürülebilir bir kalkınmanın ön koşullarındandır (MEB Eğitim Kongresi Özet Raporu, 2016).

2.3.3. Denizcilik eğitimi. İnsanoğlu dünyaya gelişi ile birlikte sürekli olarak eğitilir ve bu insan yaşamı için vazgeçilemeyecek bir etkidir. Bu eğitimler çok farklı alanlarda olabilir. Bunlardan biri de denizcilik eğitimidir. Profesyonelleşmeye gerek duyan denizcilik eğitimi birçok alana göre oldukça zor ve pahalı bir eğitim sürecidir. Denizcilik sektöründe kalitesiz eğitim sonucu meydana gelebilecek herhangi bir kazanın maliyeti oldukça yüksek boyutlarda olmaktadır. Denizcilik eğitimi uluslararası kurallara bağlıdır. Denizcilik eğitimi 1978 yılından itibaren “standart gemi adamı” yetiştirmek üzere planlanmıştır. Gemide çalışacak bireyler hangi seviyede olursa olsun, tüm dünyada “Gemi Adamlarının Eğitimi, Belgelendirme ve Vardiya Standartları Hakkındaki Uluslararası Sözleşme (STCW 78/95, Standards of Training Certification and Watchkeeping)” gereklerine göre eğitim görmek durumundadırlar (Çetin, 2009).

2.3.3.1. Dünyada denizcilik eğitimi. Dünya yüzeyinin % 71’i, bir başka ifadeyle karalara kıyasla yaklaşık 2.5 kat daha fazla alan denizlerle kaplı durumdadır. Denizler ülkeler arasındaki bağlantıyı sağlama anlamında çok önemli bir yere sahiptir. Taşımacılık anlamında bakıldığında da dünya üzerinde yüklerin % 85-90’ı deniz yolu ile taşınmaktadır (Çetin, 2009).

İlk çağlardan itibaren ticaretin ve taşımacılığın beşiği olarak bilinen denizyolu taşımacılığının Akdeniz’de başlayarak geliştiği bilinmektedir. Bu tarihten itibaren denizyolu ile taşımacılık sektöründe hızlı bir gelişme görülmüştür. Gemilerin çok büyük taşıma hacmine sahip olması ve buna bağlı olarak diğer taşıma yollarına kıyasla daha ucuz olması gibi nedenlerle, dünya ticaretinde deniz taşımacılığı o günlerde olduğu gibi günümüzde de en yaygın ulaştırma biçimi olarak görülmektedir. Türkiye’de dış ticaretimizin yaklaşık olarak % 90’ı denizyolu üzerinden gerçekleşmektedir (Albayrak, 2009).

Denizcilik eğitimi tüm dünya ülkelerinde uluslararası zorunluluklar kapsamında STCW 78/95’de yer alan standartları karşılayacak şekilde üniversite, akademi, fakülte, enstitü, denizcilik bölümleri, liseler ve farklı tipteki eğitim kuruluşları tarafından verilmektedir. Genel olarak denizcilik eğitimleri Uluslararası Denizcilik Örgütü (IMO, International Maritime Organization) üyesi olan devlet kurumları tarafından verilmekte olup, bu kurumların yanında özel eğitim kurumları da bu eğitimleri verebilmektedirler (Yıldırım Pekşen, 2011).

Bu hususlar göz önüne alındığında, dünya üzerinde bu kadar öneme sahip bir sektöre iş gücü yetiştiren eğitim kurumlarının da ne derece öneme sahip olduğu dikkat çekmektedir.

2.3.3.2. Türkiye’de denizcilik eğitimi. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de deniz ticaret sektörü birçok uluslararası kurala bağlıdır. Denizcilik eğitimi nitelikli insan gücü yetiştirme anlamında, denizcilik sektöründe ilerlemenin en önemli etkenlerinden biridir. Gemilerin her biri uluslararası bir çalışma alanı olduğu için denizcilik eğitimi küresel olarak gerçekleşen bir olgudur. Bu nedendir ki gemilerde çalışan bireyler için uluslararası ve ortak yeterlilik standartları mevcuttur. Bu standartlar IMO tarafından belirlenir. IMO’nun yanı sıra 30 ayrı uluslararası konvansiyon, gemi adamlarının eğitiminin yanında ücret, güvenlik, sağlık, yaşam ve çalışma gibi koşullarını düzenler. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de denizcilik eğitimi veren kurumlar, STCW 78/95’in belirlediği eğitim-öğretim standartlarına uygun olacak şekilde eğitim vermek zorundadır (Uluslararası Deniz ve Ticaret Dergisi, 2005).

Ülkemizde denizcilik eğitimi, 625 sayılı kanuna tabi özel eğitim kurumları, Milli Eğitim Bakanlığı birimlerinden Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü’ne bağlı mesleki ve teknik liseleri ile Yüksek Öğretim Kurulu’na (YÖK) bağlı meslek yüksekokulları, yüksekokullar ve fakülteler tarafından verilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak denizcilik eğitimi veren resmi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları Tablo 2’de verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017b).

Tablo 2

Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak denizcilik eğitimi veren resmi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları

Okul Adı	Okul Adı
Ceyhan Çakabey MTAL	Konak Nevvar Salih İşgören MTAL
Konyaaltı Fettah Tamince MTAL	İnebolu Piri Reis MTAL
Manavgat Ticaret ve Sanayi Odası MTAL	Gölcük MTAL
Didim MTAL	Körfez Hereke Nuh Çimento MTAL
Kuşadası Adviye-Ertuğrul Acun MTAL	Akdeniz Mersin Deniz Ticaret Odası MTAL
Ayvalık Pakmaya Kenan Kaptan MTAL	Silifke Taşucu Prof. Dr. Durmuş Tezcan MTAL
Erdek Karşıyaka ÇPAL	Bodrum Turgut Reis MTAL
Tatvan Seydi Ali Reis MTAL	Bodrum MTAL
Gelibolu Armatör Yakup Aksoy MTAL	Köyceğiz Şehit Ömer Halisdemir MTAL
Bulancak Kaptan Ahmet Fatoğlu MTAL	Marmaris 75. Yıl MTAL
Espiye Ş. Cengiz Sarıbaş MTAL	Marmaris Bozburun Deniz Ticaret Odası ÇPAL

Tablo 2 (devam)

Okul Adı	Okul Adı
Tirebolu Piri Reis MTAL	Milas MTAL
İskenderun Sefa Atakaş MTAL	Fatsa Atatürk MTAL
Beşiktaş Ziya Kalkavan MTAL	Ardeşen Işıklı MTAL
Beykoz Barbaros Hayrettin Paşa MTAL	Çayeli Ahmet Hamdi İsakoğlu MTAL
Pendik Barbaros Hayrettin Paşa MTAL	Rize Hasan Kemal Yardımcı MTAL
Tuzla Piri Reis MTAL	Tekkeköy Nedime Serap Ulusoy MTAL
Üsküdar Hacı Rahime Ulusoy MTAL	Sinop Seydi Ali Reis MTAL
Çeşme Ulusoy Denizcilik Teknolojisi MTAL	Süleymanpaşa Kumbağ MTAL
Güzelbahçe İMKB MTAL	Of Hacı Mehmet Bahattin Ulusoy MTAL
Karaburun Mordoğan ÇPAL	Tuşba Van Piri Reis MTAL
Konak Çınarlı MTAL	Yalova Altınova MTAL
Konak Şehit İdari Ataşe Çağlar Yücel MTAL	Ereğli Hatice Erdem MTAL

Kaliteli bir denizci yetiştirebilmenin ön şartı olarak deniz tecrübesine sahip nitelikli eğitmenlerin gerekliliği günümüzde hemen her platformda dile getirilmektedir. Türkiye’de yer alan denizcilik eğitimi veren kurum sayısı 2003-2013 yılları arasında 10 kat artmıştır. Aynı yıllarda denizcilik eğitimi veren kurumlardaki öğrenci sayısı da 12 kat artmıştır. Ancak buna paralel olarak denizci kökenli eğitmen sayısında artış gözlemlenmemektedir (Nas & Çelik, 2013).

Uluslararası alanda gerçekleşen ticaret, dünya ekonomisinin çok büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak iş gücünden yoğun bir şekilde faydalanılan ve büyük bir istihdam potansiyeline sahip olan denizcilik sektörü, tüm dünyada çok önemli bir yere sahiptir (Albayrak, 2009). Uluslararası alanda da çok önemli yere sahip olan denizcilik alanı, Türkiye’deki meslek dalları arasında Türkiye’nin geleceği anlamında güzide meslekler arasındadır. Birçok dünya ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de denizcilik sektörü her anlamda sürekli olarak büyüyerek gelişmektedir. Buna bağlı olarak Türkiye’de denizcilik alanındaki eğitimli işgücü sayısının artırılması önem arz etmektedir. Günümüzde denizcilik sektöründe eğitimli personele ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda sektörün ihtiyaç duyduğu, küresel anlamda rekabet gücü yüksek olan, gerekli bilgi ve beceri ile donatılmış denizci personel yetiştirmek zaruri hale gelmiştir (Nas, 2006).

Bu bölümden sonra araştırmanın uygulanmasında kullanılan yöntem detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

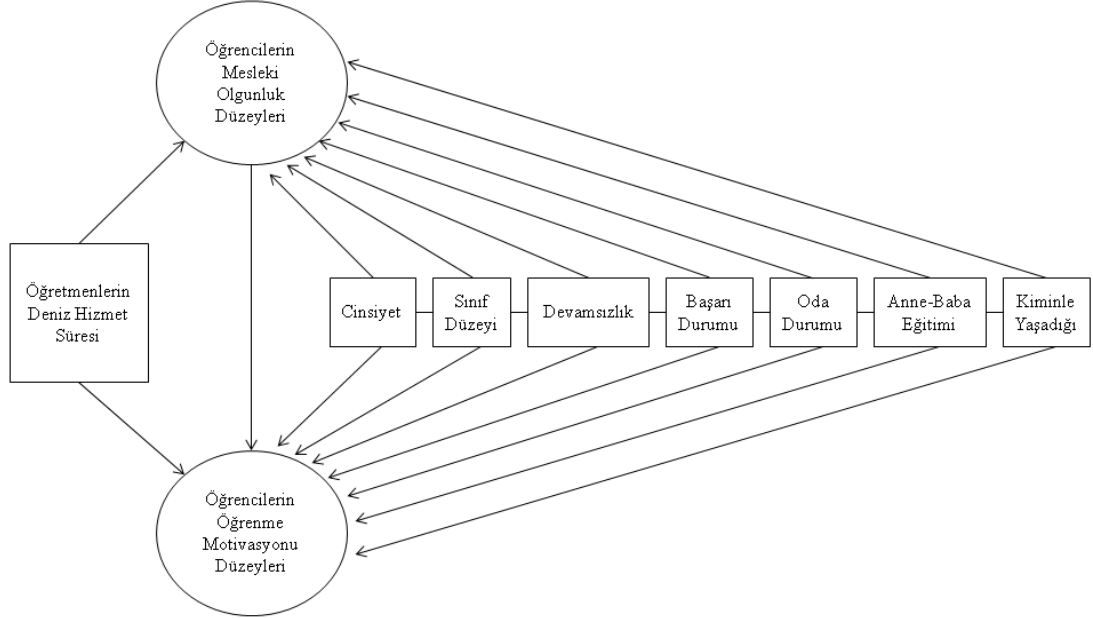
Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde sırasıyla araştırma modeli, evren ve katılımcılar, verilerin toplanması ve sınırlamalar başlıkları ele alınmıştır.

3.1.Araştırma Modeli

DeneySEL olmayan nicel araştırma tasarımına sahip olan bu çalışmada tarama modellerinden “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, “iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2016, s. 114).



Şekil 2. Araştırma modeli.

3.2.Evren ve Katılımcılar

Araştırmanın evrenini; İstanbul-Beşiktaş Ziya Kalkavan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İstanbul-Tuzla Piri Reis Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İstanbul-Pendik Barbaros Hayrettin Paşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İstanbul-Üsküdar Hacı Rahime Ulusoy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ile İstanbul-Beykoz Barbaros Hayrettin Paşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi bünyesinde eğitim ve öğretime aktif devam eden, “Denizcilik Alanı” öğrencileri oluşturmaktadır. Bu okulların denizcilik alanında 2000 öğrenci eğitim görmektedir.

Araştırmaya katılan bireyler 2016-2017 eğitim-öğretim yılında yukarıdaki liselerin denizcilik alanlarında okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya bu okullarda okuyan ve seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan uygun/kolayda örnekleme (convenient sample) yöntemi ile seçilen 574 öğrenci katılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı örneklemini oluştururken en kolay ulaşabileceği katılımcılardan başlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Katılımcıların seçiminde okullardaki mevcut dallar, her sınıf düzeyindeki şube sayıları ve öğrenci sayıları dikkate alınmış olup, okul yönetiminin uygun gördüğü sınıflarda anket uygulaması yapılmıştır. Anket uygulanan 574 öğrenciden 21 tanesi anketleri hatalı işaretledikleri için araştırma kapsamına alınmamış olup, araştırma kapsamındaki analizler, geçerli olan 553 kişi üzerinden raporlanmıştır. Geçerli kabul edilen 553 katılımcının okulları, sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3
Öğrencilerin Okulları, Sınıf Düzeyleri ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet		Toplam		%
		Kız	Erkek			
Beşiktaş Ziya Kalkavan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	9	4	22	26	141	25.5
	10	7	35	42		
	11	5	39	44		
	12	2	27	29		
Tuzla Piri Reis Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	9	3	19	22	99	17.9
	10	3	22	25		
	11	5	29	34		
	12	2	16	18		
Pendik Barbaros Hayrettin Paşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	9	2	19	21	100	18.1
	10	2	23	25		
	11	6	25	31		
	12	4	19	23		
Üsküdar Hacı Rahime Ulusoy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	9	4	20	24	109	19.7
	10	2	29	31		
	11	2	30	32		
	12	6	16	22		
Beykoz Barbaros Hayrettin Paşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	9	5	15	20	104	18.8
	10	1	22	23		
	11	5	26	31		
	12	5	25	30		
Toplam		75	478	553		100
%		13.6	86.4	100		

Tablo 3'e göre, katılımcıların % 25.1'i (141) Beşiktaş Ziya Kalkavan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, % 17.9'u (99) Tuzla Piri Reis Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, % 18.1'i (100) Pendik Barbaros Hayrettin Paşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, %19.7'si (109) Üsküdar Hacı Rahime Ulusoy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve % 18.8'i (104) Beykoz Barbaros Hayrettin Paşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencisidir. Cinsiyetlerine göre öğrencilerin % 13.6'sı (75) kız, % 86.4'ü (478) erkektir. Ayrıca katılımcılar sınıf düzeyine göre ; % 20.4 (113) 9. sınıf, % 26.4 (146) 10. sınıf, % 31.1 (172) 11. sınıf ve % 22.1 (122) 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

3.3.Verilerin Toplanması

Araştırma verileri katılımcılarla birebir görüşülerek ve gerekli açıklamalar yapılarak yüz yüze görüşme yöntemi ile anket uygulanarak elde edilmiştir. Veri toplama araçları bizzat araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır. Anket formu ve ölçeklerin uygulanması genel eğitim-öğretim faaliyetlerini etkilemeyecek şekilde ve okul idaresinin yönlendirmesi/gözetimi altında, öğrencilerin formları doldurmaları istenerek gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında araştırmacı da sürekli katılımcıların yanında bulunarak anlaşılmayan sorulara dair gerekli açıklamaları yapmıştır. Anket uygulaması yaklaşık olarak 10-15 dakika arasında gerçekleşmiştir. Araştırma kapsamında uygulanan anket sorularında sistematik olarak tek bir şıkkı işaretleyenler veya birden fazla şık işaretleyenler, soruları boş bırakanlar gibi anket doldurmada yanlışlık yapan öğrencilerin anketleri değerlendirilmeye alınmamıştır.

Araştırmanın bu alt sırasıyla veri toplama araçları, veri analiz işlemleri ile geçerlik ve güvenirlik konuları ele alınmıştır.

3.3.1.Veritoplama araçları. Bu araştırmada, anket uygulaması yapılan öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini belirlemek amacıyla Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen "Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)", mesleki olgunluk düzeylerini belirlemek için Kuzgun ve Bacanlı (2012) tarafından geliştirilen "Mesleki Olgunluk Ölçeği (MOÖ)" kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, devamsızlık durumu, başarı durumu ve bazı sosyo-demografik değişkenlerinin tespiti için de araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu (KBF)"ndan yararlanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin meslek derslerine giren öğretmenlerin deniz

hizmet sürelerinin tespiti için de yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Deniz Hizmet Süresi Formu (ÖDHSF)” kullanılmıştır.

Bu bölümde araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, “Akademik Güdülenme Ölçeği”, “Mesleki Olgunluk Ölçeği” ve “Öğretmen Deniz Hizmet Süresi Formu” ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.3.1.1.Kişisel bilgi formu (KBF). Öğrencilerle ilgili bağımsız değişkenlerin tespit edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak, öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf, birinci dönem yapmış olduğu devamsızlık sayısı, birinci dönemki başarı durumu, kendine ait odasının olup olmadığı, anne ve babasının eğitim durumu ile kiminle yaşadığı bilgileri öğrenilmiştir.

3.3.1.2.Akademik güdülenme ölçeği (AGÖ). “Akademik Güdülenme Ölçeği”, öğrencilerin okuldaki başarılarında, motivasyon düzeylerindeki farklılıkları ortaya koymak amacıyla, Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam 20 maddeden oluşmakta ve her bir madde katılımcıya maddelerde verilen ifadelerin kendisine uygun olup olmadığı bakımından derecelendirme imkanı sunmaktadır. Derecelendirmede 5’li Likert tipi ölçek kullanılmıştır (1:Kesinlikle uygun değil, 5:Kesinlikle uygun). Ölçekte yer alan maddelerden 4. madde istenmedik yönde olduğu için puanlanırken tersine çevrilmiş olup, bu madde dışındaki 19 madde istendik yönde olduğu için olumlu puanlanmıştır. Ölçeğin uygulanması sonucu alınabilecek puan, en düşük puan olan 20 ve en yüksek puan olan 100 arasında değişmektedir. Ölçeğin uygulanması sonucu hesaplanan puan yükseldikçe akademik güdülenme (öğrenme motivasyonu) düzeyi de yükselmektedir.

Ölçeğin geliştirilme çalışmasında elde edilen veriler üzerinden yapılan faktör analizi sonucunda, 20 maddeden oluşan ölçeğin toplam değişkenliğin % 42.2’sini açıklayan üç faktör tespit edilmiştir. Bu faktörler: (a) kendini aşma, (b) bilgiyi kullanma ve (b) keşif olarak belirlenmiştir ve her alt boyutun puanlaması ayrı olarak yapılabildiği gibi toplam puan da tespit edilmektedir. Ölçekteki yer alan faktörleri oluşturan maddeler Tablo 4’de belirtildiği gibidir (Bozanoğlu, 2004).

Tablo 4
Ölçekte Yer Alan Faktörler ve Faktörleri Oluşturan Maddeler

Faktörler	Madde Numaraları
1. Faktör : Kendini Aşma	2, 6, 7, 8, 9, 10, 16
2. Faktör : Bilgiyi Kullanma	1, 5, 12, 14, 15, 18
3. Faktör : Keşif	3, 4, 11, 13, 17, 19, 20

Ölçekteki “Kendini Aşma” faktörü ile ilgili maddeler, katılımcının ders ve ders dışı konuları öğrenme, ödev hazırlama esnasında kendisinden beklenenden daha iyisini yapma isteği ile ilgilidir. Bireyin akademik konularda kendini geliştirme arzusunu belirtir. Bu faktör için örnek madde: “Zor bir konuyla karşılaştığımda, bunu anlamak için uğraşmak bana keyif verir”. Ölçekteki bir diğer faktör olan “Bilgiyi Kullanma” ile ilgili maddeler, katılımcının yeni ve değişik eğitim konularını öğrenme arzusu ile öğrendiklerini okulda ve okul dışında kullanabilme isteğini ifade etmektedir. Bireyin akademik konularda yeni konular öğrenmedeki heyecanını ve hevesini belirtir. Bu faktör için örnek madde: “Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım”. Son olarak “Keşif” faktörü ile ilgili maddeler ise, katılımcının karşılığında bir ödül beklemeden merak ettiği ve daha iyisini yapmak arzusunda olduğu için öğrenmek istemesi ile ilgilidir. Katılımcının öğrendiğine tatmin olabilmesi için öğrenmeye ve araştırmaya devam etmesini belirtir. Bu faktör için örnek madde: “Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım.” (Bozanoğlu, 2004).

3.3.1.3. Mesleki olgunluk ölçeği (MOÖ). Araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki olgunluk seviyelerini tespit etmek amacı ile Kuzgun ve Bacanlı (2012) tarafından geliştirilen “Mesleki Olgunluk Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek toplam 40 maddeden oluşmakta ve her bir madde katılımcıya maddelerde verilen ifadelerin kendisine uygun olup olmadığı bakımından derecelendirme imkanı sunmaktadır. Derecelendirmede 5’li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçek: (1) bana hiç uygun değil, (2) bana pek uygun değil, (3) bana biraz uygun, (4) bana uygun, (5) bana çok uygun seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin uygulanması sonucu hesaplanan mesleki olgunluk puanı arttıkça katılımcıların mesleki olgunluk düzeyleri de artmaktadır.

M.O.Ö'de yer alan 40 maddenin 1, 2, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 35 ve 36 nolu 19 maddesi katılımcıların mesleki olgunlukla ilgili istendik yöndeki tutum ve davranışları yansıttığı için olumlu puanlanmıştır. Bunların dışındaki 3, 4, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 37, 38, 39 ve 40 nolu 21 madde ise istenmedik yöndeki tutum ve davranışları yansıttığı için tersine puanlanmıştır. İstendik yöndeki maddelerin puanlamasında: “Bana hiç uygun değil (A)” maddesi 1 puan, “bana pek uygun değil (B)” maddesi 2 puan, “bana biraz uygun (C)” maddesi 3 puan, “bana uygun (D)” maddesi 4 puan, “bana çok uygun (E)” maddesi 5 puan olarak hesaplanmaktadır. İstenmedik yöndeki maddelerin puanlamasında ise: “Bana hiç uygun değil (A)” maddesi 5 puan, “bana pek uygun değil (B)” maddesi 4 puan, “bana biraz uygun (C)” maddesi 3 puan, “bana uygun (D)” maddesi 2 puan, “bana çok uygun (E)” maddesi 1 puan olarak hesaplanmaktadır. Ölçeğin uygulamasından sonra 40 maddenin puanı toplanarak öğrencinin toplam puanı hesaplanmaktadır. Elde edilen bu puan öğrencinin MOÖ'den aldığı “Ham Puan”dır.

Uygulama sonucunda bu ölçekten “143” puanın altında kalan (143 dahil değil) öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyi düşük kabul edilmektedir. “143” ile “155” arasında (143 dahil, 155 dahil değil) puan alan öğrencilerin kendisinden beklenen mesleki olgunluk seviyesine ulaştığı ancak beklenen tutum ve davranışları yeterince gerçekleştirmediği ve mesleki olgunluk seviyesini geliştirmeye ihtiyacı olduğu kabul edilmektedir. “155” puanın üzerinde (155 dahil) ham puan alan öğrencilerin ise mesleki olgunluk düzeylerinin yüksek olduğu kabul edilmektedir (Kuzgun ve Bacanlı, 2012).

3.3.1.4.Öğretmen deniz hizmet süresi formu (ÖDHSF). Araştırmaya katılan öğrencilerin derslerine giren meslek dersi öğretmenlerinin ortalama deniz hizmet süreleri araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Deniz Hizmet Süresi Formu” kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırma yapılan sınıflarda birden çok meslek dersi vardır ve bu derslere de farklı meslek dersi öğretmenleri girmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin ayrı ayrı deniz hizmetleri ve o sınıfta girdiği ders saati üzerinden yapılan hesaplama ile o sınıfa giren öğretmenlerin ortalama deniz hizmet süresi bulunarak, o sınıftaki öğrenciler için bulunan bu süre kullanılmıştır. Hesaplamanın daha iyi anlaşılabilmesi için Tablo 5’de örnek bir deniz hizmet süresi hesaplaması verilmiştir.

Tablo 5
Örnek Deniz Hizmet Süresi Hesaplaması

ÖĞRETMEN DENİZ HİZMET SÜRESİ FORMU			
Okul Adı	: Beşiktaş-Ziya Kalkavan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi		
Sınıf/Şube	: 10/A		
Ders Adı	Ders Saati	Derse Giren Öğretmen Deniz Hizmet Süresi	Ders Saati x Hizmet Süresi
Denizde Emniyet ve Denizcilik Teknolojisi	5	7 yıl	35
Temel Denizcilik	7	0	0
Toplam:		12	Toplam: 35
Bu Şubeye Giren Öğretmenlerin Ortalama Deniz Hizmet Süresi			2.92 yıl
(Toplam Ders Saati x Hizmet Süresi) / (Toplam Ders Saati)			

Tablo 5'e bakıldığında Beşiktaş-Ziya Kalkavan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 10/A sınıfında haftalık 5 saat olan "Denizde Emniyet ve Denizcilik Teknolojisi" dersine giren öğretmenin deniz hizmet süresinin 7 yıl olduğu ve 7 saatlik "Temel Denizcilik" dersine giren öğretmenin ise hiç deniz hizmeti olmadığı görülmektedir. Ders saatleri ve hizmet sürelerinin çarpımlarının toplanmasıyla [(5x7) + (7x0)] bulunan sonuç olan 35'in, toplam ders saati (5+7) olan 12'ye bölünmesi sonucu bulunan 2.92 yıl bu sınıfta derse giren meslek dersi öğretmenleri için ortalama deniz hizmeti süresini ifade etmektedir. Bulunan bu ortalama değer, bu sınıftaki her öğrenci için analizlerde kullanılmıştır.

3.3.2. Veri analiz işlemleri. Araştırma kapsamında toplam 553 öğrenciden elde edilen veriler "SPSS 15.0 for Windows Evaluation Version (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)" programı yardımıyla çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde; iki sürekli değişkenin karşılaştırılarak aralarındaki ilişkinin derecesini belirlemek amacı ile Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, bağımsız iki grubun ortalamaları arasındaki farkları incelemek amacı ile T-Testi, iki kategorik değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile Ki-Kare Testi ve tek bir bağımsız değişkene göre oluşturulan gruplar arasında tek bir bağımlı değişkene ait ortalama değerler bakımından farklılık olup olmadığının incelenmesi amacı ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır.

3.3.3.Geçerlik ve güvenilirlik. Bu bölümde, araştırmanın uygulanmasında kullanılan “Akademik Güdülenme Ölçeği” ve “Mesleki Olgunluk Ölçeği” için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

3.3.3.1.Akademik güdülenme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik. Ölçeğin geçerlik çalışmaları için, ölçek geliştirici tarafından yapılan araştırmadaki iki grup arasında ölçek puanları yönünden aynı farklılığın görülüp görülmediğinin araştırılması amacı ile “t testi” uygulanmıştır. Yıl tekrarı yapan öğrenci grubu ile süper grup olarak adlandırılan başarılı öğrenci grubunun karşılaştırıldığı bu araştırmada, bu gruplar arasında süper lise öğrencilerinin $p < .001$ düzeyinde anlamlı şekilde ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu da ölçeğin kapsam geçerliğinin olduğu yönünde güçlü bir kanıt olarak kabul edilmiştir (Bozanoğlu, 2004).

Bozanoğlu (2004), ölçeğin güvenilirliğini ise “Test – Tekrar Test Korelasyonu” ve “İç Tutarlılık Katsayısını” araştırarak kanıtlamaya çalışmıştır. Araştırma kapsamında uygulama yapılan iki farklı okuldan toplam 101 öğrenciye 4 hafta aralıkla ölçek tekrar uygulanmıştır. Dört hafta aralıkla yapılan uygulamalarda elde edilen verilerin analizi sonucunda ortalamaların ve standart sapmaların birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. İki uygulama arasındaki korelasyon .87 olup, bu değer ölçeğin kararlılığı için kanıt gösterilebilecek yüksek bir değerdir. Ayrıca aynı gruplar için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı birinci uygulamada .77, ikinci uygulamada .85 olarak bulunmuştur. Yukarıda verilen ve ölçeğin geçerliğinin tespiti için yıl tekrarı yapan ve süper grup arasındaki Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı da buna oldukça benzer olarak yıl tekrarı yapan grup için .83, süper grup için .77 ve grubun tamamı dikkate alınırsa .86 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler ölçeğin güvenilirliğini göstermektedir.

Denizcilik alanı öğrencileri üzerine yapılan bu araştırmada ise, akademik güdülenme ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin alt boyutları olan Kendini Aşma boyutunun Cronbach- Alpha değeri .82, Bilgiyi Kullanma boyutunun Cronbach- Alpha değeri .80 ve Keşif boyutunun Cronbach- Alpha değeri .78 olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak, AGÖ'nün birbirinden farklı olduğu bilinen iki grubu kolayca ayırt edebildiği ve bu nedenle de kapsam geçerliğini sağladığı; güvenilirlik için de iç

tutarlık katsayısı ve test–tekrar test korelasyonunun da yeterince yüksek olduğu görülmektedir.

3.3.3.2.Mesleki olgunluk ölçeği geçerlik ve güvenilirlik. Ölçeğin geçerliği geliştiricileri tarafından yapılan araştırma verileri kapsamında: (a) Araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki olgunluklarıyla akademik yetenekleri arasındaki ilişki, (b) öğrencilerin sınıf düzeyleri ile yaşlarının mesleki olgunluk düzeylerini etkileme durumu ve (c) mesleki olgunluk ölçeğinin sosyal beğenirlikleri ile ilişkisinin incelenmesi yöntemleri ile sınanmıştır. MOÖ ile ilgili yapılan bu çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular MOÖ'nün geçerli olduğunun kanıtı olarak kabul edilmiş olup ölçeğin lise öğrencilerinin mesleki olgunluk seviyelerinin tespiti için kullanılabileceği belirlenmiştir (Kuzgun ve Bacanlı, 2012).

MOÖ'nün güvenilirliğinin araştırılması için iç tutarlık ve kararlılık düzeyi yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin oluşturulması kapsamında toplanan verilerin analizi sonucu Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer ölçeğin sahip olması gereken .80 güvenilirlik katsayısından yüksek olduğundan ölçeğin iç tutarlık katsayısının yeterli olduğu belirlenmiştir.

Denizcilik alanı öğrencileri üzerine yapılan bu çalışmada ise, mesleki olgunluk ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin kararlılık düzeyi ise “Testin Tekrarı” yöntemi ile araştırılmıştır. Bu kapsamda yapılan analizler sonucunda ölçeğin korelasyon katsayısı $r = .82$ düzeyinde hesaplanmıştır. Bu da MOÖ'nün amacı doğrultusunda yüksek düzeyde kararlı olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak ölçek geliştiriciler tarafından yapılan araştırma sonucunda ölçeğin güvenilirliğinin göstergesi olan iç tutarlık ve kararlılık katsayılarının yeterli düzeyde olduğuna karar verilmiştir (Kuzgun ve Bacanlı, 2012).

3.4.Sınırlamalar

Araştırmanın evreni, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde bünyesinde denizcilik alanı bulunan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde okuyan öğrencilerle sınırlıdır.

Bu çalışmada elde edilen veriler, “Kişisel Bilgi Formu”, “Akademik Güdülenme Ölçeği”, “Mesleki Olgunluk Ölçeği” ve “Öğretmen Deniz Hizmet Süresi

Formu” üzerinden elde edilen niteliklerle sınırlı olup, öğrencilerin mesleki olgunluk ve akademik güdülenme düzeyleri de ilgili ölçeklerin ölçtüğüyle sınırlıdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarındaki ölçek maddelerini içtenlikle yanıtladıkları kabul edilmiştir.



Bölüm 4

Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan denizcilik alanında eğitim alan lise öğrencilerinden, ölçekler aracılığıyla elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmektedir.

4.1.Tanımlayıcı Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya katılan 553 öğrenciye ait sosyo-demografik özellikler ile ilgili bulgular ve değişkenlerle ilgili puan ortalamaları yer almaktadır.

4.1.1.Sosyo-Demografik özellikler. Sosyo-demografik özellikler kapsamında araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı, yaşları, sınıf düzeyleri, devamsızlık sayıları, ders başarı durumları, kendi odalarının olması, anne-babalarının eğitim düzeyleri ve kiminle yaşadıkları ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6
Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Değerler (n =553)

Sosyo-Demografik Özellikler	f	%
Cinsiyet		
Kız	75	13.6
Erkek	478	86.4
Yaş		
14-16 yaş	284	51.4
17-20 yaş	269	48.6
Sınıf		
9. Sınıf	113	20.4
10. Sınıf	146	26.4
11. Sınıf	172	31.1
12. Sınıf	122	22.1
Devamsızlık Toplamı		
0-10 gün	306	55.3
11-20 gün	199	36.0
21-30 gün	48	8.7
Ders Başarısı		
Takdir-Teşekkür	155	28.0
Zayıfsız	85	15.4

Tablo 6 (devam)

Sosyo-Demografik Özellikler	f	%
1-4 zayıf	271	49.0
5 ve üzeri zayıf	42	7.6
Yaşadığı Yerde Kendine Ait Oda Durumu		
Var	434	78.5
Yok	119	21.5
Anne Eğitim Durumu		
Okuma-Yazma Bilmiyor	5	0.9
İlkokul	122	22.1
Ortaokul	158	28.6
Lise	205	37.1
Üniversite	63	11.4
Baba Eğitim Durumu		
Okuma-Yazma Bilmiyor	6	1.1
İlkokul	80	14.5
Ortaokul	154	27.8
Lise	238	43.0
Üniversite	75	13.6
İkametgah		
Anne ve/veya baba	502	90.8
Akraba	24	4.3
Yurt/pansiyon	27	4.9

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırmaya katılanların % 13.6’sını (75) kız öğrenciler, % 86.4’ünü (478) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 14-20 arasında değişmektedir. Öğrenciler sınıf düzeyine göre değerlendirildiğinde % 20.4’ünün (113) 9.sınıf, % 26.4’ünün (146) 10. sınıf, % 31.1’inin (172) 11. sınıf ve % 22.1’inin (122) 12. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Devamsızlık durumlarına bakıldığında öğrencilerin % 55.3’ünün (306) 0-10 gün arasında, % 36’sının (199) 11-20 gün arasında ve % 8.7’si (48) 21-30 gün arasında devamsızlık yaptığı görülmektedir. Katılımcılar ders başarı durumlarına göre değerlendirildiğinde öğrencilerin % 28’inin (155) takdir veya teşekkür belgesi aldığı, % 15.4’ünün (85) zayıfsız olduğu, % 49’unun 1-4 arası zayıf olduğu ve % 7.6’sının (42) ise 5 ve üzeri zayıf olduğu görülmektedir. Yaşadığı yerde kendine ait odalarının olup olmasına göre bakıldığında öğrencilerin % 78.5’inin (434) kendine ait odasının olduğu, % 21.5’inin (119) ise kendine ait odasının olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumları değerlendirildiğinde annelerin % 0.9’u (5) ve babaların % 1.1’inin (6) okuma yazma

bilmediği, annelerin % 22.1'i (122) ve babaların % 14.5'inin (80) ilkokul mezunu, annelerin % 28.6'sı (158) ve babaların % 27.8'inin (154) ortaokul mezunu, annelerin % 37.1'i (205) ve babaların % 43'ünün (238) lise mezunu, annelerin % 11.4'ü (63) ve babaların % 13.6'sının (75) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Son olarak öğrencilerin ikamet durumlarına bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin % 90.8'inin (502) anne ve/veya babası ile, % 4.3'ünün (24) anne-baba dışında bir akrabasının yanında ve % 4.9'unun (27) yurt veya pansiyonda yaşadığı görülmektedir.

4.1.2.Değişkenlere ilişkin puan ortalamaları. Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik güdülenme ve mesleki olgunluk değişkenlerinden aldığı puan ortalamaları ile mesleki olgunluk düzeyleri ve derse giren öğretmenlerin deniz hizmet sürelerinin ortalamaları incelenmiştir.

Tablo 7
Öğrencilerin Akademik Güdülenme Puanlarına İlişkin Değerler (n =553)

	n	Min	Max	x	ss
Akademik güdülenme ölçeği puanı	553	30	100	49.80	12.66

Tablo 7'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik güdülenme ölçek toplam puanlarının aritmetik ortalaması $x = 49.80$ (2.49), standart sapması $ss = 12.66$ olarak bulunmuştur. Ankete katılan 553 öğrencinin akademik güdülenme ölçeğinden aldıkları en düşük puan 30, en yüksek puan 100 olarak belirlenmiştir.

Tablo 8
Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Puanlarına İlişkin Değerler (n =553)

	n	Min	Max	x	ss
Mesleki olgunluk ölçeği puanı	553	100	199	140.65	15.41

Tablo 8'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki olgunluk ölçek toplam puanlarının aritmetik ortalaması $x = 140.65$, standart sapması $ss = 15.41$ olarak bulunmuştur. Ankete katılan 553 öğrencinin mesleki olgunluk ölçeğinden aldıkları en düşük puan 100, en yüksek puan 199 olarak belirlenmiştir.

Tablo 9
Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeylerine İlişkin Değerler (n =553)

Mesleki Olgunluk Düzeyi	f	%
Düşük	286	51.7
Orta	199	36.0
Yüksek	68	12.3
Toplam	553	100

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerine bakıldığında % 51.7’sinin (286) düşük, % 36.0’sının (199) orta, % 12.3’ünün (68) yüksek mesleki olgunluk seviyesine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 10
Öğrencilerin Derslerine Giren Öğretmenlerin Deniz Hizmet Sürelerine İlişkin Değerler (n =553)

	n	Min	Max	x	ss
Derse giren öğretmenlerin deniz hizmet süresi (yıl)	553	0	15	3.29	4.23

Tablo 10’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin derslerine giren meslek dersi öğretmenlerinin deniz hizmet sürelerinin aritmetik ortalaması $x = 3.29$, standart sapması $ss = 4.23$ olarak bulunmuştur. Ankete katılan 553 öğrencinin dersine giren meslek dersi öğretmenlerinin deniz hizmet süresi en düşük 0, en yüksek 15 yıl olarak belirlenmiştir.

4.2.Araştırmanın Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmada ele alınan alt problemlerle ilgili verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1.Öğrencilerin derslerine giren meslek dersi öğretmenlerinin denizde çalışma süreleri ile öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki fark. Derse giren meslek dersi öğretmenlerinin denizde çalışma sürelerine göre öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 11a’da,

öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin derse giren öğretmenlerin deniz hizmet sürelerine göre ANOVA sonuçları Tablo 11b’de verilmiştir.

Tablo 11a

Öğrencilerin Derslerine Giren Meslek Dersi Öğretmenlerinin Denizde Çalışma Sürelerine Göre Mesleki Olgunluk Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri (n =553)

Öğretmenlerin Deniz Hizmet Süreleri	f	x	ss
0-3 yıl	380	1.27	0.44
4-8 yıl	79	1.94	0.33
9-15 yıl	94	2.70	0.46

Analiz sonuçları, öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri arasında, derslerine giren meslek dersi öğretmenlerinin deniz hizmet süreleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(11,541) = 92.07$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğrencilerin mesleki olgunlukları, derslerine giren meslek dersi öğretmenlerinin deniz hizmet sürelerine göre farklılaşmaktadır. Deniz hizmet sürelerine bağlı olan farkın hangi yıllar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Games-Howell testinin sonuçlarına göre, derslerine giren meslek dersi öğretmenlerinin deniz hizmet süresi 4-8 yıl arasında ($x = 1.94$) olan öğrencilerin mesleki olgunluklarının, 0-3 yıl arasında ($x = 1.27$) olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca derslerine giren meslek dersi öğretmenlerinin deniz hizmet süresi 9-15 yıl arasında ($x = 2.70$) olan öğrencilerin mesleki olgunlukları da 0-3 yıl ($x = 1.27$) ve 4-8 yıl ($x = 1.94$) arasında hizmet süresine sahip öğretmenlerin dersine girdiği öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu verilere göre öğrencilerin dersine giren meslek dersi öğretmenlerinin deniz hizmet süreleri arttıkça mesleki olgunluk düzeyleri de artmaktadır.

Tablo 11b

Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeylerinin Derse Giren Öğretmenlerin Deniz Hizmet Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları (n =553)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	174.728	11	15.884	92.073	.000*
Grup içi	93.333	541	0.173		
Toplam	268.061	552			

* $p < .05$

4.2.2.Öğrencilerin derslerine giren meslek dersi öğretmenlerinin denizde çalışma süreleri ile öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişki. Öğrencilerin meslek derslerine giren öğretmenlerinin deniz hizmet süreleri ile öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizi verileri Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Derslerine Giren Meslek Dersi Öğretmenlerinin Denizde Çalışma Süreleri ile Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki Korelasyon (n =553)

		Deniz Hizmet Süresi	Akademik Güdülenme
Derse Giren Öğretmenlerin Deniz Hizmet Süresi	r		.320*
	p		.000
	n		553
Akademik Güdülenme Ölçeği Puanı	r	.320*	
	p	.000	
	n	553	

*p<.05

Tablo 12’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin meslek derslerine giren öğretmenlerinin deniz hizmet süreleri ile öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Katsayısı analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r =.320$, $p<.05$). Söz konusu ilişki orta düzeyde ve pozitif yönde gerçekleşmiştir. Buna göre öğrencilerin meslek derslerine giren öğretmenlerinin deniz hizmet süreleri arttıkça öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeylerinin arttığı söylenebilir.

4.2.3.Öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasındaki fark. Öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerine göre öğrenme motivasyonlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 13a’da, öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeylerinin mesleki olgunluk düzeylerine göre ANOVA sonuçları Tablo 13b’de verilmiştir.

Tablo 13a

Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeylerine Göre Öğrenme Motivasyon Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri (n =553)

Mesleki Olgunluk Düzeyi	f	x	ss
Düşük	286	67.58	12.99
Orta	199	70.40	11.49
Yüksek	68	78.47	10.68

Analiz sonuçları, öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında, mesleki olgunluk düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(2,550) = 22.13$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğrencilerin öğrenme motivasyon düzeyleri, mesleki olgunluk düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki farkın hangi mesleki olgunluk düzeyine sahip öğrenci grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, orta seviyede ($x = 70.40$) mesleki olgunluk düzeyine sahip öğrenci grubunun öğrenme motivasyon düzeyleri, düşük seviyede ($x = 67.58$) mesleki olgunluk düzeyine sahip öğrenci grubunun öğrenme motivasyonu düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yüksek seviyede ($x = 78.47$) mesleki olgunluk düzeyine sahip öğrenci grubunun öğrenme motivasyon düzeyleri, düşük ($x = 67.58$) ve orta seviyede ($x = 70.40$) mesleki olgunluk düzeyine sahip öğrenci gruplarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu verilere göre öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri arttıkça öğrenme motivasyonu düzeyleri de artmaktadır.

Tablo 13b

Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu Düzeylerinin Mesleki Olgunluk Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları (n =553)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	6587.936	2	3293.968	22.131	.000*
Grup içi	81860.588	550	148.837		
Toplam	88448.524	552			

* $p < .05$

4.2.4.Öğrencilerin cinsiyetleri ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki. Araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin, cinsiyetleri ile ilişkili olup olmadığını incelemek amacı ile yapılan Ki-Kare testi verileri Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14
Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Mesleki Olgunluk Düzeyleri Ki-Kare Testi Sonuçları (n =553)

		Mesleki Olgunluk Düzeyi			Toplam	x ²	sd	p	
		Düşük	Orta	Yüksek					
Cinsiyet	Kız	f	28	35	12	75	7.19	2	.027*
		%	37.33	46.67	16.00	100			
	Erkek	f	258	164	56	478			
		%	53.97	34.31	11.72	100			
Toplam	f	286	199	68	553				
	%	51.72	35.99	12.30	100				

*p<.05

Tablo 14 incelendiğinde, kız öğrencilerin % 37.33’ünün (28) düşük, % 46.67’sinin (35) orta, % 16’sının (12) yüksek düzeyde mesleki olgunluğa sahip olduğu; erkek öğrencilerin ise % 53.97’sinin (258) düşük, % 34.31’inin (164) orta, % 11.72’sinin (56) yüksek düzeyde mesleki olgunluğa sahip olduğu görülmektedir. Buna göre cinsiyete göre mesleki olgunluk düzeylerinin oranlarına bakıldığında kız öğrencilerin daha yüksek mesleki olgunluk düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle mesleki olgunluk düzeyi arttıkça kız öğrencilerin oranı artmaktadır. Cinsiyete göre mesleki olgunluk seviyesinde gözlenen bu değişimin anlamlı olduğu bulunmuştur, $x^2(sd =2, n =553) =7.19, p<.05$. Başka bir anlatımla, öğrencilerin cinsiyetleri ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

4.2.5.Öğrencilerin sınıf seviyeleri ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki. Araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin, sınıf

seviyeleri ile ilişkili olup olmadığını incelemek amacı ile yapılan Ki-Kare testi verileri Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Mesleki Olgunluk Düzeyleri Ki-Kare Testi Sonuçları (n =553)

		Mesleki Olgunluk Düzeyi			Toplam	x ²	sd	p
		Düşük	Orta	Yüksek				
9. Sınıf	f	87	26	0	113			
	%	76.99	23.01	0.00	100			
10. Sınıf	f	102	29	15	146			
	%	69.86	19.86	10.27	100			
11. Sınıf	f	40	87	45	172	152.25	6	.000*
	%	23.26	50.58	26.16	100			
12. Sınıf	f	57	57	8	122			
	%	46.7	46.7	6.6	100			
Toplam	f	286	199	68	553			
	%	51.72	35.99	12.30	100			

*p<.05

Tablo 15 incelendiğinde, 9.sınıf öğrencilerinin % 76.99’unun (87) düşük, % 23.01’inin (26) orta düzeyde; 10.sınıf öğrencilerinin % 69.86’sının (102) düşük, % 19.86’sının (29) orta, %10.27’sinin (15) yüksek düzeyde; 11.sınıf öğrencilerinin % 23.26’sının (40) düşük, % 50.58’inin (87) orta, % 26.16’sının (45) yüksek düzeyde; 12.sınıf öğrencilerinin % 46.7’sinin (57) düşük, % 46.7’sinin (57) orta, % 6.6’sının (8) yüksek düzeyde mesleki olgunluğa sahip olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf seviyesine göre mesleki olgunluk düzeylerinin oranlarına bakıldığında, 9.sınıf öğrencilerin yüksek oranda düşük mesleki olgunluğa sahip olup, yüksek mesleki olgunluğa sahip 9. sınıf öğrencisinin olmadığı, 10. ve 11. sınıflarda orta ve yüksek mesleki olgunluğa sahip olan öğrencilerin oranının arttığı, 12. sınıfta ise yüksek mesleki olgunluğa sahip olan öğrencilerin tekrar azaldığı görülmektedir. Sonuç

olarak sınıf seviyelerine göre mesleki olgunluk düzeyleri değişmektedir, $\chi^2(sd=6, n=553) = 152.25, p < .05$. Başka bir anlatımla, öğrencilerin sınıf seviyeleri ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında bir ilişki vardır. Ancak bu ilişki sınıf seviyesinin artması ile paralel bir şekilde değildir.

4.2.6. Öğrencilerin birinci dönemki devamsızlık durumları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki fark. Öğrencilerin devamsızlık durumlarına göre öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 16a'da, öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin devamsızlık durumlarına göre ANOVA sonuçları Tablo 16b'de verilmiştir.

Tablo 16a
Öğrencilerin Devamsızlık Durumlarına Göre Mesleki Olgunluk Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri (n = 553)

Devamsızlık	f	x	ss
21-30 gün	48	1.65	0.70
11-20 gün	199	1.66	0.71
0-10 gün	306	1.56	0.69

Analiz sonuçları, öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri arasında, devamsızlık durumları bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F(2,550) = 1.361, p > .05$. Başka bir deyişle, öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri, devamsızlık durumlarına göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 16b
Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeylerinin Devamsızlık Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları (n = 553)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1.320	2	0.660	1.361	.257*
Grup içi	266.742	550	0.485		
Toplam	268.061	552			

* $p > .05$

4.2.7.Öğrencilerin birinci dönemki ders başarı durumları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki. Araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin, ders başarı durumları ile ilişkili olup olmadığını incelemek için yapılan Ki-Kare testi verileri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Öğrencilerin Ders Başarılarına Göre Mesleki Olgunluk Düzeyleri Ki-Kare Testi Sonuçları (n =553)

		Mesleki Olgunluk Düzeyi			Toplam	x ²	sd	p	
		Düşük	Orta	Yüksek					
Ders Başarı Durumu	5 ve üzeri zayıf	f	20	15	7	42			
		%	47.62	35.71	16.67	100			
	1-4 arası zayıf	f	159	87	25	271			
		%	58.67	32.10	9.23	100			
	Zayıfsız	f	45	29	11	85	15.32	6	.018*
		%	52.94	34.12	12.94	100			
	Teşekkür ve Takdir	f	62	68	25	155			
		%	40.0	43.9	16.1	100			
	Toplam	f	286	199	68	553			
		%	51.72	35.99	12.30	100			

*p<.05

Tablo 17 incelendiğinde, 5 ve üzeri zayıfı olan öğrencilerin % 47.62’sinin (20) düşük, % 35.71’inin (15) orta, % 16.67’sinin (7) yüksek düzeyde; 1-4 arası zayıfı olan öğrencilerin % 58.67’sinin (159) düşük, % 32.10’unun (87) orta, % 9.23’ünün (25) yüksek düzeyde; zayıfsız öğrencilerin % 52.94’ünün (45) düşük, % 34.12’sinin (29) orta, % 12.94’ünün (11) yüksek düzeyde; Teşekkür ve takdir alan öğrencilerinin % 40’ının (62) düşük, % 43.9’unun (68) orta, % 16.1’inin (25) yüksek düzeyde mesleki olgunluğa sahip olduğu görülmektedir. İstatistiksel analiz sonucuna göre öğrencilerin ders başarı durumlarına göre mesleki olgunluk düzeyleri değişmektedir, $x^2(sd =6, n =553) =15.32, p<.05$. Başka bir anlatımla, öğrencilerin ders başarı durumları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında bir ilişki vardır. Ancak bu ilişki

öğrencilerin başarı durumlarının artması veya azalması ile paralel bir şekilde değildir.

4.2.8.Öğrencilerin kendilerine ait odalarının olması durumu ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki. Araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin, kendilerine ait odalarının olup olmaması durumu ile ilişkili olup olmadığını incelemek amacı ile yapılan Ki-Kare testi verileri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18
Öğrencilerin Kendi Odalarının Olup Olmamasına Göre Mesleki Olgunluk Düzeyleri Ki-Kare Testi Sonuçları (n =553)

		Mesleki Olgunluk Düzeyi			Toplam	x ²	sd	p	
		Düşük	Orta	Yüksek					
Kendine Ait Odası	Var	f	215	159	60	434			
		%	49.54	36.64	13.82	100			
	Yok	f	71	40	8	119	5.92	2	.052*
		%	59.66	33.61	6.72	100			
Toplam		f	286	199	68	553			
		%	51.72	35.99	12.30	100			

*p>.05

Tablo 18 incelendiğinde, kendine ait odası olan öğrencilerin % 49.54’ünün (215) düşük, % 36.64’ünün (159) orta, % 13.82’sinin (60) yüksek düzeyde; kendine ait odası olmayan öğrencilerin ise % 59.66’sının (71) düşük, % 33.61’inin (40) orta, % 6.72’sinin (8) yüksek düzeyde mesleki olgunluğa sahip olduğu görülmektedir. İstatistiksel analiz sonucuna göre öğrencilerin kendilerine ait odalarının olup olmaması durumuna göre mesleki olgunluk düzeyleri değişmemektedir, x²(sd =2, n =553) =5.92, p>.05. Başka bir anlatımla, öğrencilerin kendilerine ait odalarının olup olmaması durumu ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

4.2.9.Öğrencilerin anne-baba eğitim durumları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki. Araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin, annelerinin eğitim durumları ile ilişkili olup olmadığını incelemek amacı ile yapılan Ki-Kare testi verileri Tablo 19a’da, babalarının eğitim durumları ile ilişkili olup olmadığını incelemek amacı ile yapılan Ki-Kare testi verileri Tablo 19b’de verilmiştir.

Tablo 19a

Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Mesleki Olgunluk Düzeyleri Ki-Kare Testi Sonuçları (n =553)

		Mesleki Olgunluk Düzeyi			Toplam	x ²	sd	p
		Düşük	Orta	Yüksek				
Okuma Yazma Bilmiyor	f	2	3	0	5			
	%	40.00	60.00	0.00	100			
İlkokul	f	63	47	12	122			
	%	51.64	38.52	9.84	100			
Anne Eğitim Durumu	f	91	44	23	158			
	%	57.59	27.85	14.56	100			
Ortaokul	f	99	80	26	205	8.39	8	.396*
	%	48.29	39.02	12.68	100			
Lise	f	31	25	7	63			
	%	49.21	39.68	11.11	100			
Üniversite	f	286	199	68	553			
	%	51.72	35.99	12.30	100			
Toplam								

p>.05

Tablo 19a incelendiğinde, annesi okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin % 40’ının (2) düşük, % 60’ının (3) orta düzeyde; annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin % 51.64’ünün (63) düşük, % 38.52’sinin (47) orta, % 9.84’ünün (12)

yüksek düzeyde; annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin % 57.59'unun (91) düşük, % 27.85'inin (44) orta, % 14.56'sının (23) yüksek düzeyde; annesi lise mezunu olan öğrencilerin % 48.29'unun (99) düşük, % 39.02'sinin (80) orta, % 12.68'inin (26) yüksek düzeyde; annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin % 49.21'inin (31) düşük, % 39.68'inin (25) orta, % 11.11'inin (7) yüksek düzeyde mesleki olgunluğa sahip olduğu görülmektedir. İstatistiksel analiz sonucuna göre öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre mesleki olgunluk düzeyleri değişmemektedir, $\chi^2(sd=8, n=553) = 8.39, p > .05$. Başka bir anlatımla, öğrencilerin annelerinin eğitim durumu ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 19b
Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Mesleki Olgunluk Düzeyleri Ki-Kare Testi Sonuçları (n =553)

		Mesleki Olgunluk Düzeyi			Toplam	χ^2	sd	p	
		Düşük	Orta	Yüksek					
Baba Eğitim Durumu	Okuma Yazma Bilmiyor	f	3	3	0	6	2.66	8	.954*
		%	50.00	50.00	0.00	100			
	İlkokul	f	41	27	12	80			
		%	51.25	33.75	15.00	100			
	Ortaokul	f	78	58	18	154			
		%	50.65	37.66	11.69	100			
	Lise	f	124	83	31	238			
		%	52.10	34.87	13.03	100			
	Üniversite	f	40	28	7	75			
		%	53.33	37.33	9.33	100			
	Toplam	f	286	199	68	553			
		%	51.72	35.99	12.30	100			

$p > .05$

Tablo 19b incelendiğinde, babası okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin % 50'si (3) düşük, % 50'si (3) orta düzeyde; babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin % 51.25'inin (41) düşük, % 33.75'inin (27) orta, % 15'inin (12) yüksek düzeyde; babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin % 50.65'inin (78) düşük, % 37.66'sının (58) orta, % 11.69'unun (18) yüksek düzeyde; babası lise mezunu olan öğrencilerin % 52.10'unun (124) düşük, % 34.87'sinin (83) orta, % 13.03'ünün (31) yüksek düzeyde; babası üniversite mezunu olan öğrencilerin % 53.33'ünün (40) düşük, % 37.33'ünün (28) orta, % 9.33'ünün (7) yüksek düzeyde mesleki olgunluğa sahip olduğu görülmektedir. İstatistiksel analiz sonucuna göre öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre mesleki olgunluk düzeyleri değişmemektedir, $\chi^2(sd = 8, n = 553) = 2.66, p > .05$. Başka bir anlatımla, öğrencilerin babalarının eğitim durumu ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

4.2.10.Öğrencilerin kiminle yaşadığı ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki. Araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin, kiminle yaşadığı ile ilgili olup olmadığını incelemek amacı ile yapılan Ki-Kare testi verileri Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Öğrencilerin Kiminle Yaşadığına Göre Mesleki Olgunluk Düzeyleri Ki-Kare Testi Sonuçları (n = 553)

		Mesleki Olgunluk Düzeyi			Toplam	χ^2	sd	p	
		Düşük	Orta	Yüksek					
Kiminle Yaşadığı	Anne ve/veya Baba	f	256	180	66	5.44	4	.245*	
		%	51.00	35.86	13.15				
	Akraba	f	15	7	2				24
		%	62.50	29.17	8.33				100
	Yurt veya Pansiyon	f	15	12	0				27
		%	55.56	44.44	0.00				100
Toplam	f	286	199	68	553				
	%	51.72	35.99	12.30	100				

$p > .05$

Tablo 20 incelendiğinde, annesi ve/veya babası ile yaşayan öğrencilerin % 51'inin (256) düşük, % 35.86'sının (180) orta, % 13.15'inin (66) yüksek düzeyde; akrabası ile yaşayan öğrencilerin % 62.5'inin (15) düşük, % 29.17'sinin (7) orta, % 8.33'ünün (2) yüksek düzeyde; yurt veya pansiyonda yaşayan öğrencilerin % 55.56'sının (15) düşük, % 44.44'ünün (12) orta düzeyde mesleki olgunluğa sahip olduğu görülmektedir. İstatistiksel analiz sonucuna göre öğrencilerin kiminle yaşadığına göre mesleki olgunluk düzeyleri değişmemektedir, $\chi^2(sd =4, n =553) =5.44, p>.05$. Başka bir anlatımla, öğrencilerin kiminle yaşadığı durumu ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

4.2.11.Öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasındaki fark. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeylerinin, cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği ya da cinsiyetleriyle ilgili olup olmadığına ilişkin T-Testi verileri Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21
Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Motivasyonu Düzeyleri T-Testi Sonuçları (n =553)

Cinsiyet	f	x	ss	sd	t	p
Kız	75	71,19	11,20	551	.922	.357*
Erkek	478	69,74	12,87			

*p>.05

Tablo 21 incelendiğinde, kız öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeylerinin ($x =71.19$), erkek öğrencilere ($x =69.74$) göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan T-Testi sonucunda ise bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür, $t(551) =.922, p>.05$. Bir başka ifade ile öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

4.2.12.Öğrencilerin sınıf seviyeleri ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasındaki fark. Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre öğrenme motivasyonlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 22a'da, öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeylerinin sınıf seviyelerine göre ANOVA sonuçları Tablo 22b'de verilmiştir.

Tablo 22a

Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Öğrenme Motivasyon Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri (n =553)

Sınıf Seviyesi	f	x	ss
9. Sınıf	113	66.31	12.07
10. Sınıf	146	70.12	10.61
11. Sınıf	172	71.57	13.34
12. Sınıf	122	70.75	13.9

Analiz sonuçları, öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında, sınıf seviyeleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(3,549) = 4.303$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğrencilerin öğrenme motivasyon düzeyleri, sınıf seviyelerine göre değişmektedir. Mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki farkın hangi sınıf seviyesine sahip öğrenciler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Games-Howell testinin sonuçlarına göre, 10. sınıf ($x = 70.12$), 11. sınıf ($x = 71.57$) ve 12. sınıf ($x = 70.75$) seviyesindeki öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri, 9. sınıf ($x = 66.31$) seviyesindeki öğrencilerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu verilere göre 10 ($x = 70.12$), 11 ($x = 71.57$) ve 12. sınıf ($x = 70.75$) öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri kendi aralarında anlamlı bir farklılık göstermemekle birlikte, 9. sınıf ($x = 66.31$) öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde pozitif yönde farklılık göstermektedir.

Tablo 22b

Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu Düzeylerinin Sınıf Seviyelerine Göre ANOVA Sonuçları (n =553)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2031.799	3	677,266	4.303	.005*
Grup içi	86416.726	549	157,408		
Toplam	88448.524	552			

* $p < .05$

4.2.13.Öğrencilerin birinci dönemki devamsızlık durumları ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişki. Öğrencilerin devamsızlık durumları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizi verileri Tablo 23'de gösterilmiştir.

Tablo 23

Öğrencilerin Devamsızlık Durumları ile Öğrenme Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki Korelasyon (n =553)

		Devamsızlık	Akademik Güdülenme
	r		.022*
Devamsızlık Durumu	p		.601
	n		553
		r	.022*
Akademik güdülenme ölçeği puanı	p	.601	
	n	553	

*p>.05

Tablo 23'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin devamsızlık durumları ile öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Katsayısı analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur (r =.022, p>.05).

4.2.14.Öğrencilerin birinci dönemki ders başarı durumları ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasındaki fark. Öğrencilerin ders başarı durumlarına göre öğrenme motivasyonlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 24a'da, öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeylerinin ders başarı durumlarına göre ANOVA sonuçları Tablo 24b'de verilmiştir.

Tablo 24a

Öğrencilerin Ders Başarı Durumlarına Göre Öğrenme Motivasyon Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri (n =553)

Ders Başarı Durumu	f	x	ss
5 ve üzeri zayıf	42	66.17	13.86
1-4 zayıf	271	68.51	12.33
Zayıfsız	85	69.41	11.91
Teşekkür - Takdir	155	73.72	12.54

Analiz sonuçları, öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında, ders başarı durumları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(3,549) = 7.296$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğrencilerin öğrenme motivasyon düzeyleri, ders başarı durumlarına göre değişmektedir. Öğrenme motivasyonu düzeyleri arasındaki farkın hangi başarı grubundaki öğrenciler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, teşekkür ve takdir ($x = 73.72$) alan öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeylerinin, zayıfsız ($x = 69.41$), 1-4 zayıf ($x = 68.51$) ve 5 ve üzeri ($x = 66.17$) zayıfı olan öğrencilerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu verilere göre öğrencilerin ders başarı düzeyleri arttıkça öğrenme motivasyonu düzeyleri de artmaktadır.

Tablo 24b
Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu Düzeylerinin Ders Başarı Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları (n = 553)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3391.327	3	1130.442	7.296	.000*
Grup içi	85057.197	549	154.931		
Toplam	88448.524	552			

* $p < .05$

4.2.15.Öğrencilerin kendilerine ait odalarının olması durumu ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasındaki fark. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeylerinin, kendilerine ait odalarının olup olmaması durumuna göre farklılık gösterip göstermediği ya da odalarının olup olmaması ile ilgili olup olmadığına ilişkin T-Testi verileri Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25
Öğrencilerin Kendilerine Ait Odalarının Olup Olmaması Durumuna Göre Öğrenme Motivasyonu Düzeyleri T-Testi Sonuçları (n = 553)

Oda Durumu	f	x	ss	sd	t	p
Yok	434	70.67	12.30	551	.922	.357
Var	119	69.24	13.61			

* $p > .05$

Tablo 25 incelendiğinde, kendine ait odası olmayan öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri ($x = 70.67$), kendine ait odası olan öğrencilere ($x = 69.24$) göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan T-Testi sonucunda ise bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür, $t(551) = .922$, $p > .05$. Bir başka ifade ile öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri ile kendilerine ait odalarının olup olmaması arasında anlamlı bir fark yoktur.

4.2.16. Öğrencilerin anne-baba eğitim durumları ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasındaki fark. Öğrencilerin anne-baba eğitim durumlarına göre öğrencilerin öğrenme motivasyonlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 26a’da, öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeylerinin anne-baba eğitim durumlarına göre ANOVA sonuçları Tablo 26b’de verilmiştir.

Tablo 26a
Öğrencilerin Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrenme Motivasyon Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri (n = 553)

Ders Başarı Durumu	f		x		ss	
	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba
Okuma-Yazma Bilmiyor	5	6	67.20	63.50	8.29	16.05
İlkokul	122	80	69.39	70.09	12.97	12.88
Ortaokul	158	154	70.99	69.66	13.33	13.39
Lise	205	238	69.00	70.66	11.98	12.05
Üniversite	63	75	71.57	68.5	12.73	12.57

Analiz sonuçları, öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında, anne-baba eğitim durumları bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F(4,548) = 0.927-0.832$, $p > .05$. Başka bir deyişle, öğrencilerin öğrenme motivasyon düzeyleri, anne-baba eğitim durumlarına göre değişmemektedir.

Tablo 26b
Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu Düzeylerinin Anne-Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları (n =553)

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	Anne	594.211	4	148.553	0.927	.448*
	Baba	534.096	4	133.524	0.832	.505*
Grup içi	Anne	87854.313	548	160.318		
	Baba	87914.428	548	160.428		
Toplam		88448.524	552			

*p>.05

4.2.17.Öğrencilerin kiminle yaşadığı ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasındaki fark. Öğrencilerin kiminle yaşadıklarına göre öğrenme motivasyonlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 27a'da, öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeylerinin kiminle yaşadıklarına göre ANOVA sonuçları Tablo 27b'de verilmiştir.

Tablo 27a
Öğrencilerin Kiminle Yaşadıklarına Göre Öğrenme Motivasyon Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri (n =553)

Kiminle Yaşadığı	f	x	ss
Anne ve/veya baba	502	69.98	12.69
Akraba	24	71.33	13.67
Yurt/pansiyon	27	67.78	11.17

Analiz sonuçları, öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında, kiminle yaşadıkları bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F(2,550) = 0.541$, $p > .05$. Başka bir deyişle, öğrencilerin öğrenme motivasyon düzeyleri, kiminle yaşadıklarına göre değişmemektedir. Tablo 27a incelendiğinde anne ve/veya babası ile yaşayan ($x = 69.98$), akrabası ile yaşayan ($x = 71.33$) ve yurt veya

pansiyonda kalan ($x = 67.78$) öğrenci grupları arasında öğrenme motivasyonu puanı yönünden anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 27b

Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu Düzeylerinin Kiminle Yaşadıklarına Göre ANOVA Sonuçları (n = 553)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	173.686	2	86.843	0.541	.582*
Grup içi	88274.839	550	160.500		
Toplam	88448.524	552			

*p>.05

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde, İstanbul ilinde ortaöğretim denizcilik alanında eğitim gören öğrencilerin önce mesleki olgunluk düzeyleri, öğrenme motivasyonu düzeyleri ve meslek dersi öğretmenlerinin denizde çalışma sürelerinin birbirleri ile olan ilişkilerinin incelenmesinden elde edilen bulgular, sonra da mesleki olgunluk ve öğrenme motivasyonu düzeylerinin kişisel bilgi formundan elde edilen sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesinden elde edilen bulgular tartışılarak çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.1.Araştırma Sorunlarının Bulgularının Tartışılması

Bu bölümde, mesleki olgunluk, öğrenme motivasyonu ve öğretmenlerin deniz hizmeti arasındaki ilişkiler, mesleki olgunluk düzeyleri ve mesleki olgunluk düzeylerine sosyo-demografik değişkenlerin etkileri ile öğrenme motivasyonu düzeyleri ve öğrenme motivasyonu düzeylerine sosyo-demografik değişkenlerin etkileri tartışılacaktır.

5.1.1.Mesleki olgunluk, öğrenme motivasyonu ve öğretmenlerin deniz hizmeti arasındaki ilişkilerin tartışılması. Öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri, öğrenme motivasyonu düzeyleri ve derslerine giren meslek dersi öğretmenlerinin deniz hizmet süreleri arasındaki ilişkilerin tespitine yönelik bulgular incelendiğinde, öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ve öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin meslek derslerine giren öğretmenlerin deniz hizmet süreleri ile öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu, öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Başka bir ifade ile, öğrencilerin mesleki olgunlukları arttıkça öğrenme motivasyonları artmakta, meslek derslerine giren öğretmenlerin deniz hizmet süreleri arttıkça da hem mesleki olgunluk hem de öğrenme motivasyonu düzeyleri artmaktadır.

Öğretmenlerin deniz hizmetinin öğrencilerin mesleki olgunluk ve öğrenme motivasyonu düzeylerini pozitif yönde etkilemesinin nedeni olarak, deniz hizmetine

sahip öğretmenlerin sahip olmayanlara kıyasla, öğrencilere karşı daha etkili olması, öğrencilerin bu öğretmenleri kendilerine rol model alması, öğretmen-öğrenci ilişkisi dışında aralarında meslektaş ilişkisinin oluşması gibi birçok etken gösterilebilir. Bunlara paralel olarak deniz tecrübesine sahip öğretmenlerin gerçek yaşamdan alınan anı ve tecrübeleri ile dersi desteklemeleri, bunun da öğrenciler üzerinde konu ile ilgili merak uyandırması da öğrenme motivasyonlarını ve mesleki olgunluklarını artıran nedenler arasında söylenebilir. Hemen her platformda dile getirildiği gibi, kaliteli bir denizci yetiştirebilmenin ön şartı olarak deniz tecrübesine sahip nitelikli eğitimcilerin gerekliliği hususu da buna etken olmaktadır.

Alanyazın incelenmesinde öğrencilerin mesleki olgunluk ve öğrenme motivasyonu düzeyleri arasındaki farkı inceleyen başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bunun yanında öğretmenlerin deniz hizmet süreleri ile öğrencilerin mesleki olgunluk ve öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Bu anlamda araştırmadan elde edilen bulguların, bu alanda yapılacak sonraki araştırmalara katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

5.1.2.Mesleki olgunluk düzeyleri ve mesleki olgunluk düzeylerine sosyo-demografik değişkenlerin etkilerinin tartışılması. İstanbul ilinde bulunan ortaöğretim denizcilik alanında okuyan 9. sınıf , 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk puanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri Tablo 8’de verilmiştir. Öğrencilerin mesleki olgunluk puanları ile ilgili bulgular incelendiğinde İstanbul ilinde denizcilik alanında öğrenim gören öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin genel olarak düşük olduğu veya kendisinden beklenen mesleki olgunluk seviyesine ulaşmış olsa bile, beklenen tutum ve davranışları yeterince gerçekleştiremediği ve mesleki olgunluk seviyesini geliştirmeye ihtiyacı olduğu değerlendirilmektedir. Araştırmaya katılan bireylerin mesleki seçimlerinin henüz netleşmediği, yeni bilgi ve beceriler edindikçe kişisel istekleri doğrultusunda tercihlerinin değişebileceği düşünülebilir.

Otrar ve Kulaksızoğlu (1997), meslek lisesi öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin bir meslek seçimine yeterli olmayacak şekilde düşük olduğunu saptamışlardır. Gülbahçe (2009), farklı türde liselerde öğrenim gören öğrencilerin mesleki olgunluklarını incelediği araştırmada lise düzeyindeki öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin düşük olduğunu belirlemiştir. Bunların dışında da birçok araştırmada öğrencilerin mesleki olgunluk

düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir (Akıntuğ ve Birol, 2011; Çakar ve Kulaksızoğlu, 1997; Çoban, 2005).

Araştırma sonucunun alanyazındaki diğer araştırma bulguları ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Bu sonucun nedeni, öğrencilerin meslek alanı seçimi aşamasında gerekli mesleki tutum ve yeterlikleri edinmemiş olmaları ve buna bağlı olarak yeterli düzeyde kendilerini araştırma becerisine sahip olmamalarıyla ilişkili olabilir. Ayrıca ortaöğretim denizcilik alanında okuyan öğrencilerin meslek seçimi hususunda yeteri kadar olgunluğa sahip olmadan bu meslek alanına yöneldiği veya yönlendirildiği, bu nedenle yaptığı bu seçimin kendi yetenek ve istekleri ile uyuşmadığı da söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak mesleki olgunluk düzeyleri incelendikten sonra, öğrencilerin bu mesleki olgunluk düzeylerinin kişisel bilgi formu yardımı ile belirlenen bazı sosyo-demografik özelliklerle ilişkisine bakıldığında; katılımcı öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin cinsiyetleri, sınıf seviyeleri ve ders başarı durumları ile ilişkili olduğu, bunun yanında devamsızlık durumları, kendilerine ait odalarının olup olmaması durumları, anne/babalarının eğitim durumları ve kiminle yaşadıkları ile ilişkili olmadığı değerlendirilmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri karşılaştırıldığında, öğrencilerin cinsiyetleri ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve kız öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kızların mesleki olgunluklarının erkeklere göre daha yüksek olmasının nedeni olarak, toplumda yer alan genel cinsiyet algısı nedeniyle, kızların okul yaşamına devam etmeyi evden çıkmanın bir yolu olarak görmeleri ve buna bağlı olarak mesleklere erkeklere nazaran daha fazla anlam yüklemelerinin olabileceği değerlendirilmektedir. Bu konuda gerçekleştirilen benzer araştırmalara bakıldığında; araştırmanın bu bulgusunu destekleyen nitelikteki araştırmalarda, Çakar ve Kulaksızoğlu (1997), Kutlu (2012), Oğuz (2008), Ulaş ve Yıldırım (2015) ve Ürün (2010) çeşitli lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarında da kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha yüksek mesleki olgunluk düzeyine sahip olduklarını saptamışlardır. Bu bulguların aksine; cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin mesleki olgunluk puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptayan araştırmalar da vardır (Akbiyık, 1996; Çoban, 2005; Kağnıcı, 1999; Otrar ve Kulaksızoğlu, 1997).

Sınıf değişkeni açısından araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri karşılaştırıldığında, öğrencilerin sınıf seviyesi ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, ancak bu ilişkinin sınıf seviyesi ile paralel olarak gerçekleşmediği saptanmıştır. Farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin farklı yaş gruplarında olmaları ve sınıf seviyelerinin değişmesinin öğrencilerin kendilerine uygun meslek arayışlarını farklılaştırması bu sonucun nedeni olarak düşünülebilir. Acısu (2002), Kutlu (2012) ve Sahranç (2000) sınıf seviyesi açısından mesleki olgunluk düzeyi üzerine yaptıkları araştırmalarda, üst sınıftaki öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin alt sınıflarda okuyan öğrencilere kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu bulguların aksine; Ulaş ve Yıldırım (2015) yaptıkları araştırmada sınıf düzeylerinin öğrencilerin mesleki olgunlukları ile ilişkili olmadığını saptamışlardır.

Devamsızlık değişkeni açısından araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri karşılaştırıldığında, yapmış oldukları devamsızlık sayısına göre öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, başka bir ifade ile öğrencilerin devamsızlık sayıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin devamsızlık yapma nedenlerinin başka değişkenlere bağlı olması bu sonucun nedeni olarak düşünülebilir. Alanyazında öğrencilerin devamsızlıkları ve mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki farklılaşmayı araştıran başka bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Ders başarısı değişkeni açısından araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri karşılaştırıldığında, öğrencilerin ders başarı durumları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, ancak bu ilişkinin başarı seviyesi ile paralel olarak gerçekleşmediği saptanmıştır. Öğrencilerin başarılı oldukça bu başarılarının mesleki gelişim durumlarını olumlu anlamda etkileyeceği düşünülebilir. Oğuz (2008), bazı değişkenlere göre lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyini incelediği araştırmasında, öğrencilerin ders başarısı ile mesleki olgunlukları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Kendilerine ait odalarının olup olmaması değişkeni açısından araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri karşılaştırıldığında, öğrencilerin kendilerine ait odalarının olup olmaması durumu ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, başka bir ifade ile öğrencilerin kendilerine ait odalarının olup olmaması durumuna göre, mesleki olgunluk düzeylerinin anlamlı bir

şekilde değişmediği saptanmıştır. Alanyazında öğrencilerin kendilerine ait odasının olup olmaması durumu ve mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Anne ve balarının eğitim durumu değişkeni açısından araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri karşılaştırıldığında, öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumu ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Çoban (2005) yaptığı araştırmada anne ve babalarının eğitim durumu ile öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını tespit etmiştir. Alanyazından elde edilen bu bulgu araştırmadan elde edilen sonucu destekleyici niteliktedir. Bunun yanında araştırmadan elde edilen sonucun aksine, anne ve babalarının eğitim durumları ile öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptayan araştırmalara da rastlanmıştır (Çakar ve Kulaksızoğlu, 1997; Otrar ve Kulaksızoğlu, 1997)

Kiminle yaşadıkları değişkeni açısından araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri karşılaştırıldığında, öğrencilerin kiminle yaşadığı durumu ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Alanyazında öğrencilerin kendilerine ait odasının olup olmaması durumu ve mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir araştırmaya rastlanmamıştır.

5.1.3.Öğrenme motivasyonu düzeyleri ve öğrenme motivasyonu düzeylerine sosyo-demografik değişkenlerin etkilerinin tartışılması. İstanbul ilinde bulunan ortaöğretim denizcilik alanında okuyan 9. sınıf , 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinin öğrenme motivasyonu düzeylerini belirleyen ölçekten elde edilen akademik güdülenme puanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri Tablo 7’de verilmiştir. Öğrencilerin akademik güdülenme puanları ile ilgili bulgular incelendiğinde İstanbul ilinde denizcilik alanında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeylerinin genel olarak düşük olduğu değerlendirilmektedir ($x = 49.80$).

Bozanoğlu (2004) tarafından öğrencilerin okuldaki başarılarında, motivasyon düzeylerindeki farklılıkları ortaya koymak amacıyla geliştirilen “Akademik Güdülenme Ölçeği”nin uygulanması sonucu alınabilecek puan, en düşük puan olan

20 ve en yüksek puan olan 100 arasında değişmektedir. Ölçeğin uygulanması sonucu hesaplanan puan yükseldikçe akademik güdülenme (öğrenme motivasyonu) düzeyi de yükselmektedir.

Ünal (2013), lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeylerinin düşük olduğunu saptamıştır. Alanyazındaki bu bulgu, çalışmada elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Bu sonucun nedeni, öğrencilerin özendirilme düzeyleri arasındaki farklılıklar ve öğretmenlerin sınıf yönetim tarzı olabilir.

Bu bulguların aksine; alanyazında öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeylerinin yüksek olduğunu saptayan çalışmalara da rastlanmıştır (Yılmaz, 2013; Sıcak ve Başören, 2015)

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak öğrenme motivasyonu düzeyleri incelendikten sonra öğrencilerin bu öğrenme motivasyonu düzeylerinin kişisel bilgi formu yardımı ile belirlenen bazı sosyo-demografik özelliklerle ilişkisine bakıldığında; katılımcı öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeylerinin sınıf seviyeleri ve ders başarı durumları ile ilişkili olduğu, bunun yanında cinsiyetleri, devamsızlık durumları, kendilerine ait odalarının olup olmaması durumları, anne/babalarının eğitim durumları ve kiminle yaşadıkları ile ilişkili olmadığı değerlendirilmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri karşılaştırıldığında, kız öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu, ancak aradaki bu farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Başka bir ifade ile, öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Kızların erkeklere nazaran daha duygusal bir yapıya sahip olması ve daha erken sorumluluk sahibi olmaları bu sonucun elde edilmesine neden olmuş olabilir. Bu konuda gerçekleştirilen benzer çalışmalara bakıldığında; çalışmanın bu bulgusunu destekleyen nitelikteki çalışmalarda, Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014), Eymur ve Geban (2011), Sıcak ve Başören (2015), Yılmaz (2013), Yılmaz vd. (2016) çeşitli lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında da kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha yüksek öğrenme motivasyonu düzeyine sahip olduklarını

saptamışlardır. Bu bulguların aksine; cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptayan araştırmalar da vardır (Azizoğlu vd., 2015; Demir ve Arı, 2013).

Sınıf değişkeni açısından araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri karşılaştırıldığında, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin aralarında öğrenme motivasyonu açısından anlamlı bir farkın olmadığı, ancak bu sınıflarla 9. sınıf öğrencileri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir farkın olduğu saptanmıştır. 9. Sınıf öğrencilerinin mesleki alan/dal seçimi yapmamış olması ve meslek dersleri görmüyor olması, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin ise alan/dal seçimi yapmış olması ve ağırlıklı olarak meslek dersleri alıyor olması bu duruma neden olarak gösterilebilir. Ayrıca öğrencilerin buldukları yaş itibari ile hızlı fiziksel, duygusal ve sosyal değişimlere maruz kalmaları da bu durumun nedeni olarak düşünülebilir. İlğan, Oğuz, ve Yapar (2013) tarafından yapılan araştırmada da bu araştırma bulgularına paralel olarak sınıf düzeyi arttıkça öğrenme motivasyonu düzeyinin de arttığına yönelik bulguya rastlanmıştır. Bu bulguların aksine; Sıcak ve Başören (2015) tarafından yapılan araştırmada alt sınıf düzeyinde okuyan öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusu saptanmıştır.

Devamsızlık değişkeni açısından araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri karşılaştırıldığında, öğrencilerin yapmış oldukları devamsızlık sayısı ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Alanyazında öğrencilerin devamsızlıkları ve öğrenme motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Ders başarısı değişkeni açısından araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri karşılaştırıldığında, öğrencilerin ders başarı durumları ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Azizoğlu, Aslan ve Pekcan (2015), Nartgün ve Çakır (2014), Sıcak ve Başören (2015), Yazıcı ve Altun (2013) ve Yılmaz (2013) tarafından yapılan araştırmalarda da bu araştırma bulgularına paralel olarak ders başarı düzeyleri ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu yönelik bulgulara rastlanmıştır. Bu bulguların aksine, Çetin (2015) ile Yılmaz vd. (2016) tarafından

yapılan araştırmalarda öğrencilerin ders başarı düzeyleri ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı saptanmıştır.

Kendilerine ait odalarının olup olmaması değişkeni açısından araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri karşılaştırıldığında, öğrencilerin kendilerine ait odalarının olup olmaması durumuna göre öğrenme motivasyonu düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, başka bir ifade ile öğrencilerin kendilerine ait odalarının olup olmaması durumu ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Alanyazında öğrencilerin kendilerine ait odasının olup olmaması durumu ve öğrenme motivasyonu düzeyleri arasındaki farklılaşmayı inceleyen başka bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Anne ve balarının eğitim durumu değişkeni açısından araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri karşılaştırıldığında, öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumuna göre öğrenme motivasyonu düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, başka bir ifade ile öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumu ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Bu durumun nedeni olarak, öğrencilerin birincil güdülere kıyasla ikincil güdülere önem verdiği düşünülebilir. Demir ve Arı (2013) tarafından yapılan araştırmada da bu araştırma bulguları ile paralel olarak öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumu ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bunun dışında, araştırma bulgularının aksine anne ve babalarının eğitim durumu ile öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı fark olduğunu tespit eden araştırmalara da rastlanmıştır (Yıldız ve Sezen, 2007).

Kiminle yaşadıkları değişkeni açısından araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri karşılaştırıldığında, öğrencilerin kiminle yaşadıklarına göre öğrenme motivasyonu düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, başka bir ifade ile öğrencilerin kiminle yaşadığı durumu ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Alanyazında öğrencilerin kendilerine ait odasının olup olmaması durumu ve öğrenme motivasyonu düzeyleri arasındaki farkı inceleyen başka bir araştırmaya rastlanmamıştır.

5.2.Sonuçlar

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular ışığında varılan sonuçlara yer verilmiştir. Bu çalışmada, İstanbul ilinde bulunan ortaöğretim denizcilik alanında okuyan öğrencilerin derslerine giren meslek dersi öğretmenlerinin deniz hizmet süreleri ile öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ve öğrenme motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu araştırma çerçevesinde ayrıca çalışmada ele alınan mesleki olgunluk ve öğrenme motivasyonu değişkenlerinin, öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, devamsızlık durumu, başarı durumu ve bazı sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği de incelenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen inceleme ve analizler ışığında elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1) Öğrencilerin meslek derslerine giren öğretmenlerinin denizde çalışma süreleri ile öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ve öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Başka bir anlatımla; öğrencilerin derslerine giren meslek derslerine giren öğretmenlerin denizde çalışma süreleri arttıkça, öğrencilerin hem mesleki olgunlukları hem de öğrenme motivasyonları artmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin diğer değişkenlerden bağımsız olarak mesleki olgunluk düzeyleri arttığında da öğrenme motivasyonu düzeyleri artmaktadır.

2) Öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre karşılaştırılması sonucunda,

a- Öğrencilerin cinsiyetleri ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin de kızların lehine gerçekleştiği, yani kız öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin daha yüksek olduğu,

b- Öğrencilerin sınıf seviyeleri ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında bir ilişkinin olduğu, ancak bu ilişkinin sınıf seviyesinin artması ile paralel bir şekilde gerçekleşmediği,

c- Öğrencilerin devamsızlık durumları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı,

d- Öğrencilerin ders başarı durumları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında bir ilişkinin olduğu, ancak bu ilişkinin öğrencilerin başarı durumlarının artması veya azalması ile paralel bir şekilde gerçekleşmediği,

- e- Öğrencilerin kendilerine ait odalarının olup olmaması durumu ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı,
 - f- Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumu ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı,
 - g- Öğrencilerin kiminle yaşadığı durumu ile mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur.
- 3) Öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre karşılaştırılması sonucunda,
- a- Öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı,
 - b- Öğrencilerin sınıf seviyeleri ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir farkın olduğu, yani sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının arttığı,
 - c- Öğrencilerin devamsızlık durumları ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı,
 - d- Öğrencilerin ders başarı durumları ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir farkın olduğu,
 - e- Öğrencilerin kendilerine ait odalarının olup olmaması durumu ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı,
 - f- Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumu ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı,
 - g- Öğrencilerin kiminle yaşadığı durumu ile öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Bu sonuçlar ışığında yapılan araştırmadan elde edilen bulguları öğrenciler açısından değerlendirecek olursak; öğrencilerin mesleki olgunluklarının düşük olduğu, bunun da öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği, buna bağlı olarak başarılarının da olumsuz etkilendiği değerlendirilmektedir. Öğrencilerin mesleki olgunluklarının yüksek olması başarı düzeylerine olumlu katkı sağlayacaktır. Bu nedenle öğrencilerin mesleki olgunluklarını artıracak önlemler alınmalı ve gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Bu anlamda okullarda öğrencilere yönelik yapılan rehberlik çalışmalarında bu husus dikkate alınarak öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerini artıracak çalışmalara önem verilmesi, öncelikle öğrencilerin mesleki olgunluklarını yükseltecek, buna bağlı olarak da öğrencilerin

başarı düzeyleri artacaktır. Bunun yanında öğrencilerin kendi istek ve becerilerini tanıması, kişisel farklılıklarını anlaması, meslek alan ve dalları ile ilgili bilgi sahibi olması ve meslek alanlarındaki iş fırsatlarını tanımasına olanak sağlanması da yine öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin artmasına katkı sağlayacaktır. Bu araştırmada her ne kadar ortaöğretim öğrencileri ele alınsa da, ortaöğretime kaynak teşkil eden özellikle 8. Sınıf öğrencilerine de meslek alan/dallarını tanıtıcı seminer ve konferans gibi etkinliklerinin yapılması onların ortaöğretime ve meslek tercihine yönelik doğru tercihler yapmasına yardımcı olacak ve bu da mesleki olgunluk düzeylerinin artmasını sağlayacaktır.

Araştırma bulgularına öğretmen çerçevesinden bakıldığında, öğretmenlerin deniz hizmetine sahip olmalarının öğrencilerin hem mesleki olgunluklarını hem de öğrenme motivasyonlarını olumlu anlamda etkilediği değerlendirilmektedir. Dolayısı ile öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ve öğrenme motivasyonu düzeyleri ile buna bağlı olarak başarı seviyelerinin de artırılması için, derslerine giren öğretmenlerin belli bir deniz hizmet süresine sahip olmasının sağlanması gerekmektedir. Yürürlükteki atama kriterlerine göre, Milli Eğitim Bakanlığı denizcilik alanına öğretmen atanmasında öğretmenler için her hangi bir deniz hizmetine sahip olması şartı aramamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulguların da gösterdiği gibi, denizcilik alanında görev yapan öğretmenlerin deniz hizmetlerinin öğrenciler üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, denizcilik alanına öğretmen atanmasında alan temelli değerlendirmelerin yapılması ve atamalarda öğretmenlerin deniz tecrübelerinin dikkate alınması öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerini ve öğrenme motivasyonu düzeylerini artıracaktır.

5.3.Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara dayanılarak aşağıda belirtilen öneriler geliştirilmiştir:

- Denizcilik alanında görev yapan öğretmenlerin denizde çalışma sürelerinin okul ve öğrenci üzerindeki etkilerinin daha kapsamlı incelenmesi alana katkı sağlayacaktır.
- Okullarda bulunan rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin mesleki anlamda yaptığı rehberliğin ne derecede yeterli olduğunun ve bu rehberliğin

özellikle deniz hizmetine sahip meslek dersi öğretmenleri ile pekiştirilmesinin doğuracağı yararların araştırılması faydalı olacaktır.

- Benzer araştırmaların üniversite öğrencileri için de yapılması alana fayda sağlayacaktır.

Sonuç olarak;

Yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, deniz hizmet süresine sahip öğretmenler öğrenciler üzerinde daha etkili olmakta, öğrencilerin mesleki olgunluk ve öğrenme motivasyonlarının artmasına katkı sağlamakta, bu da öğrencilerin başarı düzeylerinin artmasına yardımcı olmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı bu durumu dikkate almalı ve denizcilik alanına öğretmen atamalarında deniz hizmet şartı aramalıdır.

KAYNAKÇA

- Acısu, S. (2002). *Korunma altında olan lise ve meslek lisesi öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akandere, M., Özyalvaç, N. T. ve Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1-10.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbıyık, G. (1996). *Meslek liselerine devam eden öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akıntuğ, Y. (2012). Grup rehberliği programının ergenlerin mesleki olgunluk düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 12-21.
- Akıntuğ, Y. ve Birol, C. (2011). Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ve karar verme stratejilerine yönelik karşılaştırmalı analiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*, 41, 01-12.
- Albayrak, M. T. (2009). *Uluslararası standartlarda Türk denizcilik eğitim modeli* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Deniz Bilimleri ve İşletmeciliği Enstitüsü, İstanbul.
- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Aluçdibi, F. ve Ekici, G. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerine biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 25-36.

- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Azizoğlu, N., Aslan, S. ve Pekcan, S. (2015). Periyodik sistem konusu ve analogilerle öğretim modeli: Yöntem, cinsiyet ve motivasyon faktörlerinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 14(2), 472-488.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakar, M. ve Kulaksızoğlu, A. (1997). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile denetim odağı düzeylerinin karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 113-131.
- Çakıcı, E. (2014). *Motivasyonu etkileyen faktörler üzerine bir alan araştırması* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çakır, E. (2006). *Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çakır, M. A. (2011). *Meslek seçimi mesleki karar ve mesleki kararsızlık*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalık, T. ve Ereş, F. (2006). *Kariyer yönetimi: Tanımlar, kavramlar ve ilkeler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çalışkan, E. (2015). *Meslek lisesi öğrencilerinin mesleki olgunluk ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çetin, B. (2015). Predicting academic success from academic motivation and learning approaches in classroom teaching students. *Contemporary Issues In Education Research*, 8(3), 171-180.
- Çetin, O. (2009). Denizcilik sektöründe mukayeseli bir model. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 10, 35-58.
- Çoban, A. E. (2005). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin yordayıcı bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 39-54.
- Çolak, E. ve Cırık, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin motivasyon kaynaklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(4), 1307-1326.
- Dardağan, M. ve Hesapçioğlu, M. (1997). Çeşitli yıllar itibariyle üniversiteleri kazanan öğrencilerin kaçınıcı tercihleri ile üniversiteleri kazandıkları: Bir çözümleme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 143-170.
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 265-279.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2011). *Eğitim ile ilgili temel kavramlar*. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Eğitim bilimine giriş (ss. 1-22)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eren, E. (2013). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta.
- Eymur, G. ve Geban, Ö. (2011). Kimya öğretmeni adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 246-255.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S. ve Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Göğüş, A. ve Yetke, Ş. (2014). Öğretme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi ile öğrenci motivasyonunun artırılması: İngilizce dersi öğretmen liderliği örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 283-305.

- Gökçe, F. (2008). Resmi ve özel ilköğretim okulları ile dershanelerde öğretmen ve öğrenci motivasyonu: Bursa ili örneği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(359), 6-14.
- Gömlüksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-158.
- Greene, B. A. ve Miller, R. B. (1996). Influences on course achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Gülbahçe, A. (2009). Farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 131-144.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2005). *Okulda bireyler*. S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama (Educational administration: theory, research and practice) (ss. 126-162)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- İflazoğlu, A. ve Tümkaya, S. (2008). Öğretmen adaylarının güdülenme düzeyleri ile drama dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 61-73.
- İlğan, A., Oğuz, E. ve Yapar, B. (2013). Okul yaşam kalitesine ilişkin algı ile akademik motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Menderes ilçesi örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 157-176.
- İşgör, İ. Y. ve Sezer, F. (2008). Mesleki olgunluk anlayışı kazandırmaya yönelik sınıf içi rehberlik etkinlikleri program denemesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 239-252.
- Kağnıcı, D. Y. (1999). *Vocational maturity of METU preparatory school students (Yüksek lisans tezi)*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kalkan, M. (2011). Denizcilik eğitiminde etkin öğrenme ortamı oluşturmada bireysel öğrenme stratejilerinin önemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(13), 65-82.
- Karagüven, M. H. Ü. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Karakaş, E. (2011). *Eğitim yazıları*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü* (Doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, Z. ve Yavuzer, Y. (2009). Yaratıcı drama temelli mesleki grup rehberliğinin lise öğrencilerinin mesleki olgunluk puanlarına etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 8(15), 83-98.
- Kepir Savoly, D. ve Korkut Owen, F. (2015). Üniversite adaylarında meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 820-836.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta.
- Korkmaz, A. (2000). Yükseköğretim gençliğinin problemleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 41-45.
- Kraiger, K., Ford, J. K. ve Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 311-328.
- Kumcağız, H. (2016). Motivasyon (Güdülenme). C. Şahin (Ed.), *Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme ve öğretim* (ss. 355-373). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kutlu, M. (2012a). An analysis of vocational maturity levels of anatolian and general high school students in terms of some variables. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 13(1), 23-41.

- Kutlu, M. (2012b). Anadolu ve genel lise öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre mesleki olgunluk düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*, 13(1), 23-41.
- Kuzgun, Y. (2000). *Kendini değerlendirme envanteri el kitabı*. Ankara: OSYM Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2014). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel.
- Kuzgun, Y. ve Bacanlı, F. (2012). *Lise öğrencileri için mesleki olgunluk ölçeği el kitabı*. Ankara: Nobel.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Eğitim kongresi özet raporu*. http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/10171149_Kongre_Yzet_Raporu_09.01.2017.pdf adresinden 03 Ekim 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Meslek rehberliği ve danışma kuramları*. http://mesbil.meb.gov.tr/mesleki_rehberlik/ogretmenler/Meslek_Rehberligi_ve_Danisma_Kuramlari.pdf adresinden 10 Mart 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Mesleki ve teknik eğitim genel müdürlüğü, okul bilgileri*. <http://mtegm.meb.gov.tr/TR/okullar.asp?PAGE=Liste> adresinden 12 Ekim 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Denizcilik Eğitimi Semineri. (1998). Bursa Ali Osman Sönmez Endüstri Meslek Lisesi. Bursa.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013). *T.C. Resmi Gazete*, 28758, 07 Eylül 2013.
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (1973). *T.C. Resmi Gazete*, 27587, 21 Mayıs 2010.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmi Gazete*, 14574, 14 Haziran 1973.
- Nartgün, Ş. ve Çakır, M. (2014). Lise öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenme ve akademik erteleme eğilimleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 3(3), 379-391.

- Nas, S. (2006). *Gemi operasyonlarının yönetiminde kaptanın bireysel karar verme süreci analizi ve bütünlük bir model uygulaması* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Nas, S. ve Çelik, B. (2013). Türkiye'deki denizcilik eğitimi veren kurumların akademisyen profili. *Journal of ETA Maritime Science*, 1, 7-14.
- Oğuz, Ö. (2008). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Özel arı lisesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Otrar, M. ve Kulaksızoğlu, A. (1997). Endüstri meslek liselerinde öğrenim görmekte olan 16-18 yaş grubundaki öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile bazı kişilik özelliklerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 293-310.
- Öncü, H. (2006). *Motivasyon (Güdüleme)*. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 167-188). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özgüngör, S. ve Kapıkıran, Ş. (2008). Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin motivasyon ve başarı düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 47-60.
- Öztemel, K. ve Yüksel, G. (2011). Ergenlerin çalışma anlayışının yordayıcıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 205-226.
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Sahraç, Ü. (2000). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin denetim odaklarına göre bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Satan, A. (2014). Endüstri meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin analizi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 133-145.
- Sekmenli, T. (2000). *Lise 1.sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sıcak, A. ve Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 548-560.
- Sir, K. (2013). *Eğitsel dijital oyunlarla ilgili kuramsal çerçeve*. M. A. Ocak (Ed.), *Eğitsel dijital oyunlar: kuram, tasarım ve uygulama* (ss. 41-47). Ankara: Pegem Akademi.
- Slavin, R. E. (2011). *Öğrencileri öğrenmeye motive etmek*. G. Yüksel (Ed.), *Eğitim psikolojisi: kuram ve uygulama (Educational psychology: theory and practice)* (ss. 284 – 312). Ankara: Nobel.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper and Row.
- Şahin, H. ve Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Tan, H. (2003). *Danışma ve rehberlik: Teori ve uygulama*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu. (2017a). *Genel Türkçe Sözlük*.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GT.S.58ca68e4afab89.88007147 adresinden 16 Mart 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2017b). *Genel Türkçe Sözlük*.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GT.S.59fef6383d6009.48076329 adresinden 05 Ekim 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2017c). *Genel Türkçe Sözlük*.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GT.S.58b19faf73cc42.94493551 adresinden 25 Şubat 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Türkiye İstatistik Durumu. (2017). *İşgücü İstatistikleri, Haziran 2016*.
<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21573> adresinden 08 Nisan 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Ulaş, Ö. ve Yıldırım, İ. (2015). Lise öğrencilerinde mesleki olgunluğun yordayıcıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 151-165.

- Uluslararası Deniz ve Ticaret Dergisi, 2005. *Mayıs-2005*, 78-79.
- Ünal, L. I. (1988). Türkiye’de ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitimin ekonomik değeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 87-97.
- Ünal, M. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünsal, H. (2012). Harmanlanmış öğrenmenin başarı ve motivasyona etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1-27.
- Ürün, A. E. (2010). *Lise öğrencilerinin kendine saygı düzeyleri ile mesleki olgunlukları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies*, 5/3, 1079-1100.
- Viau, R. (2009). *Okulda motivasyon: Okulda güdüleme ve güdülenmeyi öğrenme (La motivation a apprendre en milieu scolaire)*. Y. Budak (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaman, S. ve Dede, Y. (2007). Öğrencilerin fen ve teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 615-638.
- Yazıcı, H. ve Altun, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *International Journal of Social Science*, 6(6), 1241-1252.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde rehberlik hizmetleri: Gelişimsel yaklaşım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım Pekşen, D. (2011). *Denizcilik eğitiminde kalite standartları, ortak kalite el kitabı çalışması*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Yıldız, M. ve Sezen, A. (2007). İlahiyat fakültesi öğrencilerinde durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ile akademik güdülenmeler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25, 213-239.
- Yılmaz, E. (2013). Lise öğrencilerinin İngilizce dersi motivasyon düzeylerinin ve motivasyon tiplerinin belirlenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1, 130-139.
- Yılmaz, M., Taşkesen, O. ve Taşkesen, S. (2016). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin bazı değişkenlere göre akademik motivasyonları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1056-1073.
- Yusupu, R. (2015). *Üniversite öğrencilerinde kariyer kararları ile mükemmeliyetçilik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yükseköğretim Kanunu. (1981). *T.C. Resmi Gazete*, 17506, 06 Kasım 1981.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 174-197.

EKLER

A. Anket Formu

Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

2. Yaşınız :

3. Sınıfınız : 9. Sınıf 10. Sınıf 11. Sınıf 12. Sınıf

4. 1. Dönem yaptığınız devamsızlık sayısı : Özürlü Özürsüz

5. 1. Dönem ders başarı durumunuz
 Takdir Teşekkür Zayıfsız (Takdir/teşekkür alamadım)
 1 zayıf 2 zayıf 3 zayıf 4 zayıf 5 zayıf 6+ zayıf

6. Yaşadığınız yerde kendinize ait odanız var mı? Var Yok

7. Annenizin Eğitim Durumu
 Okuma-yazma bilmiyor
 İlkokul
 Ortaokul
 Lise
 Üniversite
 Annem Hayatta Değil

8. Babanızın Eğitim Durumu
 Okuma-yazma bilmiyor
 İlkokul
 Ortaokul
 Lise
 Üniversite
 Babam Hayatta Değil

9. Kiminle yaşıyorsunuz?
 Anne ve/veya Baba Akraba Yurt

A. Anket Formu (devam)

Akademik Güdülenme leği

Aşağıda ğrencilerin öğrenme ve okulla ilgili olarak kendilerini tanımlarken kullandıkları bazı cümleler verilmiştir. Her bir cümleyi dikkatlice okuyup, o cümlenin size ne kadar uygun olduğunu belirleyiniz. Daha sonra cümlenin sağ tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanın üzerini (X) şeklinde işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir cümle üzerinde fazla zaman kaybetmeksizin genel olarak size en uygun olanını seçiniz.

Aşağıdaki her bir cümle sizin için;	Kesinlikle Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle Uygun
Kesinlikle uygun değilse : (1) "Kesinlikle Uygun Değil"					
Genel olarak uygun değilse : (2) "Uygun Değil"					
Bu konuda fikriniz yoksa ya da kararsızsanız : (3) "Kararsızım"					
Genel olarak uygun ise : (4) "Uygun"					
Kesinlikle uygun ise : (5) "Kesinlikle Uygun"					
seçeneğini (X) işaretleyiniz.					
1. Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım.	1	2	3	4	5
2. Öğrendiğim her şey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur.	1	2	3	4	5
3. Derse başlar başlamaz, dikkatimi derse veririm.	1	2	3	4	5
4. Okulda öğretilen şeyler benim ilgimi çekmiyor.	1	2	3	4	5
5. Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim.	1	2	3	4	5
6. Dersler ve öğrenme konusunda sınıfımdaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
7. Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim.	1	2	3	4	5
8. Beni düşünmeye zorlayan konuları daha çok severim.	1	2	3	4	5
9. Kendime koyduğum hedefler çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir.	1	2	3	4	5
10. Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gider.	1	2	3	4	5
11. Bazen kendimi derse öyle kaptırırım ki, teneffüs ziline neden bu kadar erken çaldığına şaşırırım.	1	2	3	4	5
12. Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoşuma gitmiştir.	1	2	3	4	5
13. Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım.	1	2	3	4	5
14. Yeni bir şey öğrenmek beni heyecanlandırır.	1	2	3	4	5
15. ğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider.	1	2	3	4	5
16. Zor bir konuyla karşılaştığımda, bunu anlamak için uğraşmak bana keyif verir.	1	2	3	4	5
17. Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur.	1	2	3	4	5
18. Bir şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur.	1	2	3	4	5
19. Eğer ders kitabımda herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilgiyi bulamamışsam hemen başka kitaplara da bakarım.	1	2	3	4	5
20. Çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca zyrmş gibi hissederim.	1	2	3	4	5

A. Anket Formu (devam)

Mesleki Olgunluk Ölçeği

	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Pek Uygun Değil	Bana Biraz Uygun	Bana Uygun	Bana Çok Uygun
-Ölçekte meslek seçimiyle ilgili tutum ve davranışları ölçen bazı ifadeler verilmiştir. -Sizden istenen, ifadeleri dikkatle okuyup bu ifadelerin size ne kadar uygun olduğunu,sizin durumunuzu ne ölçüde yansıttığını belirtmenizdir. -Cevap kâğıdında her ifadeye ilişkin 5 seçenekten yalnız birini işaretleyeceğinizi ve cevapsız ifade bırakmamanız gerektiğini lütfen unutmayınız. -Cümlelerin sağ tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanın üzerini (X) şeklinde işaretleyiniz. -Her bir cümle için (A = Bana Hiç Uygun Değil), (B = Bana Pek Uygun Değil), (C = Bana Biraz Uygun), (D = Bana Uygun), (E = Bana Çok Uygun) karşılığındadır.					
1. Hangi mesleğin bana uygun olduğunu büyüklerimin daha iyi bilecekleri düşüncesindeyim.	A	B	C	D	E
2. İnsan mesleğini tesadüfen seçer.	A	B	C	D	E
3. İstedğim mesleği seçemeyeceksem “ bu konuyu düşünmenin ne gereği var” diyorum.	A	B	C	D	E
4. İnsan hangi mesleği seçmesi gerektiği konusunda ailesinin tavsiyelerini dikkate alırsa hata yapmaz.	A	B	C	D	E
5. Meslekleri daha iyi tanımak için,bu konuda yazılmış kaynak kitaplar olup olmadığını araştırırım.	A	B	C	D	E
6. Girmek istediğim meslekler hakkında bilinmesi gereken her şeyi biliyorum.	A	B	C	D	E
7. Öğretmenlerime, öğrencileri konu alanlarıyla ilgili üniversite programlarının neler olduğu hakkında sorular sorar, onlardan bu konularda beni aydınlatmalarını rica ederim.	A	B	C	D	E
8. Gelecekteki mesleğimi ben belirleyeceğime göre, bu konuda gerekli bilgiyi edinmek için benim harekete geçmem gerektiği düşüncesindeyim.	A	B	C	D	E
9. Hangi mesleğe gireceğime ailemin karar vermesi iyi olacak. Böylece sonuçta bir hata olursa ben sorumlu olmam.	A	B	C	D	E
10. Öğrencilik hayatımda daima hangi derslerin ya da ders dışı faaliyetlerin bana ne yönden yararlı olabileceğini, hangi hedefe erişmek için katkısı olabileceğini düşünürüm.	A	B	C	D	E
11. Üniversitede program tercihim belirlemeden önce, hangi alanlarda ne derece güçlü, hangi alanlarda ne derece zayıf olduğumu değerlendireceğim.	A	B	C	D	E
12. Meslek tercihlerimde sık sık değişiklik yapıyorum.	A	B	C	D	E
13. Bir meslek seçiminde dikkate alınacak o kadar çok faktör var ki, en iyisi işi olurlarına bırakmak diye düşünüyorum.	A	B	C	D	E
14. Şimdiden meslek tercihleri üzerinde düşünmeyi gereksiz buluyorum.	A	B	C	D	E
15. Ailemin seçtiği mesleğe girersem onların daha çok yardım ve desteğini sağlayabilirim diye düşünüyorum.	A	B	C	D	E
16. İstedğim mesleğe giremeyeceksem meslek seçimi üzerinde düşünmenin ne yararı var diye düşünüyorum.	A	B	C	D	E
17. Ne zaman meslek seçme konusu açılrsa içimi bir sıkıntı kaplar.	A	B	C	D	E
18. Hiç kimsenin beni benden iyi tanımayacağını ve mesleğimi seçme sorumluluğunun bana ait olduğunu düşünürüm.	A	B	C	D	E
19. Bana uygun hiçbir meslek bulamıyorum.	A	B	C	D	E
20. Kendimi bildim bileli hangi mesleğe girmek istediğimi düşünürüm.	A	B	C	D	E

A. Anket Formu (devam)

Mesleki Olgunluk Ölçeği (devam)

-Ölçekte meslek seçimiyle ilgili tutum ve davranışları ölçen bazı ifadeler verilmiştir. -Sizden istenen, ifadeleri dikkatle okuyup bu ifadelerin size ne kadar uygun olduğunu,sizin durumunuzu ne ölçüde yansıttığını belirtmenizdir. -Cevap kâğıdında her ifadeye ilişkin 5 seçenekten yalnız birini işaretleyeceğinizi ve cevapsız ifade bırakmamanız gerektiğini lütfen unutmayınız. -Cümlelerin sağ tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanın üzerini (X) şeklinde işaretleyiniz. -Her bir cümle için (A = Bana Hiç Uygun Değil), (B = Bana Pek Uygun Değil), (C = Bana Biraz Uygun), (D = Bana Uygun), (E = Bana Çok Uygun) karşılığındadır.	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Pek Uygun Değil	Bana Biraz Uygun	Bana Uygun	Bana Çok Uygun
	A	B	C	D	E
21. Bazı insanların hangi mesleği seçmek istedikleri konusunda nasıl da emin ve kararlı olabildiklerine şaşıyorum.	A	B	C	D	E
22. Ne olmak,hangi mesleği seçmek istediğim konusunda zaman zaman hayallere dalarım, ama aslında henüz tercihlerimi belirlemiş değilim.	A	B	C	D	E
23. Çok erken yaşlardan beri meslek yaşamımdan neler beklediğimi,ne gibi yeteneklere ve kişilik özelliklerine sahip olduğumu düşünürüm.	A	B	C	D	E
24. Üniversite sınavımda hangi alanla ilgili test alacağımı belirledim,ama o alanda hangi programlara girmek istediğime karar veremedim.	A	B	C	D	E
25. Benim için önemli olan sınava hazırlanmaktır. Meslek tercihim zamanı gelince belirlerim.	A	B	C	D	E
26. Şu ana kadar hangi programları tercih edeceğimi belirleyemedim. Çünkü her gün başka bir seçenek bana çekici geliyor.	A	B	C	D	E
27. Şu anda belirli bir meslek alanı belirlemedim ama kararımdan memnun değilim.	A	B	C	D	E
28. Televizyonda bir mesleğin özelliklerini ve ülke ekonomisindeki yerini tanıtan programları ilgi ile izlerim.	A	B	C	D	E
29. Yeteneğime uygun olduğumu düşündüğüm meslekleri inceliyorum.	A	B	C	D	E
30. Meslekleri tanıtan kaynak kitapları okurum.	A	B	C	D	E
31. İlgilendiğim bir meslekteki insanların neler yaptıklarını, hangi koşullarda çalıştıklarını öğrenmek için işyerlerine giderim.	A	B	C	D	E
32. Meslek tercihlerimi belirlemeden önce, sadece ilgi duyduğum meslekleri değil, mümkün olduğu kadar başka bir çok mesleği de incelemeye çalışıyorum.	A	B	C	D	E
33. Meslek seçerken pek çok kişiden bilgi ve görüş almaya niyetlendim. Ama sonuçta kargaşaya ve kararsızlığa düşünce bu işi oluruna bıraktım.	A	B	C	D	E
34. Yeni bir meslek adı duyduğumda hemen o mesleği incelemek için harekete geçerim.	A	B	C	D	E
35. Benden önce liseyi bitirip yüksek öğretime devam eden arkadaşlarıma bölümleri hakkında sorular sorarım.	A	B	C	D	E
36. Bir çok mesleğe heves ediyorum ve ilgi duyuyorum ama hepsinin bir kusuru var. Bir türlü birine karar veremiyorum.	A	B	C	D	E
37. Herhangi bir işim için bir iş yerinde örneğin; banka, hastane, fabrika ve benzeri yerlere gitsem orada çalışanların yaptıklarını gözler,“ ben bu işleri yapabilir miyim,bunları yapmaktan zevk alabilir miyim?” diye düşünürüm.	A	B	C	D	E
38. Yeteneklerimi tanımam gerekiyor, ama bunu nasıl yapacağımı bilmiyorum.	A	B	C	D	E
39. Tercih ettiğim meslekleri tanıtıcı toplantılara katılırım.	A	B	C	D	E
40. Benimle ilgili yönergeleri açıklamaları dikkatle okurum (Seçmeli dersler listesi, ÖSS kılavuzu gibi).	A	B	C	D	E

B. Öğretmen Deniz Hizmet Süresi Formu

Okul Adı	:
Sınıf/Şube	:

Ders Adı	Ders Saati	Derse Giren Öğretmen Deniz Hizmet Süresi	Ders Saati x Hizmet Süresi

Toplam: _____

Toplam: _____

Bu Şubeye Giren Öğretmenlerin Ortalama Deniz Hizmet Süresi (Toplam Ders Saati x Hizmet Süresi) / (Toplam Ders Saati)

C. Ölçek Kullanım İzinleri

Akademik Güdülenme leği

ihsan <ihsanbozanoglu@gmail.com>

22.2.2017 (ar) 12:14

Kime:kayakalkan@gmail.com <kayakalkan@gmail.com>; capturgay@hotmail.com <capturgay@hotmail.com>; aa.rifatt@gmail.com <aa.rifatt@gmail.com>;

 1 ekin (56 KB)

LEKAG.doc;

Sayın Araştırmacı,
Ölçek ekte verilmiştir, araştırmanın ölçekle ilgili sonuçlardan beni haberdar etmenizi bekliyorum.
Kolay gelsin

Ölçek Kullanım İzin Talebi - Akademik Güdülenme leği

Turgay ALIşKAN

20.2.2017 (Pzt) 07:16

Kime:ihsanbozanoglu@gmail.com <ihsanbozanoglu@gmail.com>;

Merhaba Hocam,

Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans ğrencisiyim.
Uygun görmeniz durumunda Yüksek Lisans tezim için sizin geliştirmiş olduğunuz "Akademik Güdülenme leği" ni kullanmak istiyorum. Katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Turgay ALIşKAN
capturgay@hotmail.com; turgay.caliskan@stu.bahcesehir.edu.tr
0 507 778 76 07

Tez Konum: "Ortaöğretim Denizcilik Alanındaki Meslek Dersi ğretmenlerinin Denizde alışma Süreleri ve ğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeyleri ile öğrencilerin ğrenme Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişkiler (İstanbul İli rneği)"

Ölçek İstanbul İli genelinde, bünyesinde denizcilik alanı bulunan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde okuyan öğrencilere uygulanacaktır.

C. Ölçek Kullanım İzinleri (devam)

Re: Ölçek Kullanım İzin Talebi - Mesleki Olgunluk Ölçeği

feride bacanlı <feribacanlı@gmail.com>

20.2.2017 (Pzt) 13:59

Kime: Turgay ÇALIŞKAN <capturgay@hotmail.com>;

Merhaba Turgay Bey,
Mesleki olgunluk ölçeğini sağı adı yazılı kıap seti içinde bulabilir ve MOÖ El kitabını kaynak göstermek koşulu ile kullanabilirsiniz Size sglıkla ve başarılar dilerim.

Kuzgun, Y. ve bacanlı, F.(20017). Mesleki olgunluk ölçeği el kitabı. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

20 Şubat 2017 10:17 tarihinde Turgay ÇALIŞKAN <capturgay@hotmail.com> yazdı:

Merhaba Hocam,

Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans öğrencisiyim.

Uygun görmeniz durumunda Yüksek Lisans tezim için sizlerin geliştirmiş olduğu "**Mesleki Olgunluk Ölçeği**" ni kullanmak istiyorum. Katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Turgay ÇALIŞKAN

capturgay@hotmail.com; turgay.caliskan@stu.bahcesehir.edu.tr

0 507 778 76 07

Tez Konum: "Ortaöğretim Denizcilik Alanındaki Meslek Dersi Öğretmenlerinin Denizde Çalışma Süreleri ve Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeyleri ile Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişkiler (İstanbul İli Örneği)"

Ölçek İstanbul ili genelinde, bünyesinde denizcilik alanı bulunan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde okuyan öğrencilere uygulanacaktır.



Virüs bulunmuyor. www.avast.com

--
Prof. Dr. Feride Bacanlı
Gazi University
Faculty of Gazi Education
Psychological Counseling and Guidance Department
e-mail: fbacanlı@gazi.edu.tr
web : <http://websitem.gazi.edu.tr/site/fbacanlı>

D. Anket Uygulama İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.4212088
Konu: Anket Araştırma İzni

29.03.2017

BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) 14.03.2017 tarih ve 1089 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 28.03.2017 tarih ve 4105553 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Turgay ÇALIŞKAN'ın "**Ortaöğretim Denizcilik Alanında Mesleki Dersi Öğretmelerinin Denizde Çalışma Süreleri ve Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeyleri ile Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişkiler**" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Serkan GÜR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 231a-f27a-3172-8b58-0b2f kodu ile teyit edilebilir.

D. Anket Uygulama İzni (devam)



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.4105553

28/03/2017

Konu: Anket ve Araştırma İzni Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Bahçeşehir Üniversitesinin 14.03.2017 tarih ve 1089 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 27.03.2017 tarihli tutanağı.

Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Turgay ÇALIŞKAN'ın "Ortaöğretim Denizcilik Alanında Mesleki Dersi Öğretmelerinin Denizde Çalışma Süreleri ve Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeyleri ile Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişkiler" konulu tezi kapsamında, ilimiz Beşiktaş, Tuzla, Pendik ve Üsküdar ilçelerinde bulunan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmen ve öğrenim gören öğrencilere; demografik bilgi formu, anket, akademik güdümlenme ölçeği ve mesleki olgunluk ölçeğini uygulama hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aktsatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
28/03/2017

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9a3c-3661-324d-a337-c42d kodu ile teyit edilebilir.

E. Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad : Çalışkan, Turgay
e-mail : capturgay@hotmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Karadeniz Teknik Üniversitesi Sürmene Deniz Bilimleri Fakültesi Güverte Bölümü	2001
Lise	Pazar Lisesi	1997

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2014- devam	Galatasaray Üniversitesi	Misafir Öğretim Elemanı
2013- 2016	Bahçeşehir Üniversitesi	Misafir Öğretim Elemanı
2013- devam	Ziya Kalkavan MTAL	Öğretmen
2011-2013	Hasan Kemal Yardımcı MTAL	Öğretmen
2008-2011	Rize Üniversitesi	Öğretim Görevlisi
2008-2008	U.N Ro-Ro İşletmeleri A.Ş	Kaptan
2006-2008	U.N Ro-Ro İşletmeleri A.Ş	1.Zabit
2004-2006	U.N Ro-Ro İşletmeleri A.Ş	2.zabit-3.Zabit
2002-2002	Akbaşoğlu Denizcilik	2.Zabit
2002-2002	Aslan Denizcilik	3.Zabit
2000-2000	Deval Denizcilik	Staj

1999-1999	Denizcilik İşletmeleri	Staj
1998-1998	Metmar Denizcilik	Staj

YABANCI DİL

İngilizce (Orta Düzey)

SERTİFİKALAR

- Uzakyol Kaptanı
- GOC (GMDSS Genel Telsiz Operatör)
- Denizde kişisel can kurtarma teknikleri eğitim belgesi
- Temel ilkyardım eğitimi belgesi
- Yangın önleme ve yangınla mücadele eğitimi belgesi
- Personel güvenliği ve sosyal sorumluluk eğitimi belgesi
- Otomatik radar pilotlama aygıtlarını(ARPA) kullanma eğitimi belgesi
- Radar gözlem ve pilotlama eğitimi belgesi
- İlk yardım eğitimi belgesi
- Tıbbi bakım eğitimi belgesi
- Ro-Ro yolcu gemileri gemiadamları belgesi
- Can kurtarma araçlarını kullanma yeterliği eğitimi belgesi
- Hızlı can kurtarma botu kullanma yeterliği belgesi
- İleri yangınla mücadele belgesi
- Gemi güvenlik zabiti belgesi
- Denetçi
- Deniz Eğitimsi

HOBİLER

Teknoloji, Kitap, Uzak Doğu Sporları