

T. C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ULAŞTIRMA VE LOJİSTİK YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ULAŞTIRMA HİZMETLERİ ALANINDA BECERİ
EĞİTİMİ GÖREN ÖĞRENCİLERİN
DENEYİMSSEL ÖĞRENMEYE İLİŞKİN ALGI VE
TATMİN DÜZEYLERİNİ ETKİLEYEN
FAKTÖRLERİ BELİRLEMeye YÖNELİK BİR
ARAŞTIRMA

Harun DOĞAN
2501180992

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Gültekin ALTUNTAŞ

İSTANBUL – 2021

ÖZ

**ULAŞTIRMA HİZMETLERİ ALANINDA BECERİ EĞİTİMİ GÖREN
ÖĞRENCİLERİN DENEYİMSEL ÖĞRENMEYE İLİŞKİN ALGI VE
TATMİN DÜZEYLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİ BELİRLEMeye
YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA**

HARUN DOĞAN

Mesleki ve teknik eğitimin önemi, ülkemizde her geçen gün daha fazla artarak devam etmektedir. Ülkemizdeki bütün kurumların “meslek lisesi memleket meselesi” felsefesi ile yapmış oldukları çalışmaların tamamı, ülke insanının mesleki eğitime bakış açısının farklılaşmasını sağlamaktadır. OECD verilerine göre gelişmiş ülke kategorisinde bulunan ülkelere bakıldığında mesleki eğitim bütün eğitim sistemi içerisinde ciddi bir orana sahiptir. Ülkemizde son yıllarda bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde, mesleki ve teknik liselerde ders içeriğinden uygulama faaliyetlerine, yurt içi stajdan yurt dışı staja kadar birçok niteliksel çalışmanın olduğu görülmektedir.

Ülkemizin mesleki anlamda nitelikli ara eleman ihtiyacını karşılamak üzere kurulan mesleki eğitim sistemi, bu hedefini gerçekleştirmekle birlikte, yükseköğrenime devam etmek isteyen öğrencilerin yetişmesinde de önemli rol oynamaktadır. Mesleki ve teknik eğitimin en önemli mihenk taşları, öğrencilerin sektörle tanıştığı, deneyim kazandığı ve teorik bilgileri pratiğe dönüştürdüğü süreçlerdir. Bu süreçler öğrencilerin işletmelerde mesleki eğitim gördüğü zaman aralığı içerisinde gerçekleşmektedir. İşletmelerde beceri eğitimi gören öğrenciler, daha önce kazanmış oldukları bilgi ve becerileri uygulamada kullanarak, tecrübe aktarımı ile deneyimsel öğrenmeyi gerçekleştirmektedir.

Bu çalışmanın amacı; ulaştırma hizmetleri alanında beceri eğitimi gören öğrencilerin deneyimsel öğrenmeye ilişkin algı ve tatmin düzeylerini etkileyen faktörleri belirleme ve sonrasında ihtiyaç duyulan hususları ortaya koymaktır.

Çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrenme kuramları yüzeysel açıklanırken, Kolb'un ileri sürdüğü deneyimsel öğrenme tarzı detaylı olarak açıklanmıştır. İkinci bölümde, özellikle ulaştırma hizmetleri alanı temel alınarak Türkiye'nin mesleki ve teknik alt yapısı incelenmiştir. Üçüncü bölümde ise, öğrenciler için beş bölüm ve 61 maddeden oluşan bir ölçek hazırlanmıştır. Araştırma bulgularının incelenmesinde nicel analiz yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde, IBM SPSS 22 (Statistical Package For The Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Dördüncü bölümde ise, elde edilen bilgiler çerçevesinde sonuç ve öneriler paylaşılarak çalışma tamamlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki ve Teknik Eğitim, Ulaştırma Hizmetleri, Öğrenme Kuramları, Deneyimsel Öğrenme Tarzı, SPSS

ABSTRACT

**A RESEARCH TO DETERMINE THE FACTORS AFFECTING
THE PERCEPTION AND SATISFACTION LEVELS
REGARDING EXPERIENTIAL LEARNING OF THE STUDENTS
WHO HAVE SKILLS TRAINED IN THE FIELD OF
TRANSPORTATION SERVICES**

HARUN DOĞAN

The importance of vocational and technical education continues to increase day by day in our country. All of the studies carried out by all institutions in our country with the philosophy of "vocational high school is the country issue" enable the people of the country to differentiate their perspective on vocational education. Considering the countries in the developed country category according to OECD data, vocational education has a significant rate in the whole education system. When the studies on this subject in recent years in our country are examined, it is seen that there are many qualitative studies in vocational and technical high schools, from course content to application activities, from domestic internship to international internship.

The vocational education system, which was established to meet the professional need of qualified intermediate staff in our country, not only achieves this goal, but also plays an important role in raising students who want to continue their higher education. The most important milestones of vocational and technical education are the processes where students meet the sector, gain experience and turn theoretical knowledge into practice. These processes take place within the time interval that students receive vocational training in enterprises. Students who receive skills training in enterprises realize experiential learning by transferring experience, using the knowledge and skills they have learned before in practice.

The aim of this study is; To determine the factors affecting the perception and satisfaction levels of students receiving skill training in the field of transportation services regarding experiential learning and then to reveal the issues needed.

The study consists of four parts. In the first part, while the learning theories are explained superficially, Kolb's experiential learning style is explained in detail. In the second part, vocational and technical infrastructure of Turkey especially on the basis of the field of transport services were examined. In the third part, a scale consisting of 5 parts and 61 items was prepared for students. Quantitative analysis method was used to examine the research findings. IBM SPSS 22 (Statistical Package For The Social Sciences) package program was used to evaluate the data obtained. In the final part, the study was completed by creating results and suggestions within the framework of the obtained information.

Keywords: Vocational and Technical Education, Transport Services, Learning Theories, Experiential Learning Style, SPSS

ÖNSÖZ

Günümüzde tedarik zinciri sürecinde öne çıkan en önemli noktaların başında nitelikli işgücünün yetiştirilmesi gelmektedir. Nitelikli işgücünün yetiştirilmesi sürecinin en başını ise mesleki ve teknik eğitimleri oluşturmaktadır. Gelişmiş ülkelerde çok önemli bir yere sahip olan mesleki eğitim ülkemizde de gerekli gelişimlerini sürdürmektedir. Mesleki eğitimin en önemli kırılma noktası ise işletmelerde görülen uygulamalı eğitimler gelmektedir.

Bu çalışma ülkemizde mesleki ve teknik Anadolu lisesi ulaştırma hizmetleri alanında eğitim alan öğrencilerin işletmelerde beceri kazanımlarını tecrübe ettikleri deneyimsel öğrenme aşamasında karşılaştığı durumlara ilişkin algı ve tatmin düzeylerini etkileyen faktörleri kapsamaktadır. Özü bakımından Türkiye’de bir ilk olup ulaştırma hizmetleri alanında deneyimsel öğrenmeyi ölçen ilk çalışmadır. Bu çerçevede yapılmış olan bu çalışmanın daha sonra gerçekleştirilecek olan akademik çalışmalara ilham kaynağı olması ve ışık tutması amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında çok büyük emeğe sahip olan değerli fikirleri ile bana yol gösteren pandemi ve hastalık demeyip yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım sayın Doç. Dr. Gültekin Altuntaş’a teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmasının uygulama bölümünde kullanılan ölçeğe öğrencilerin samimi cevaplar vermelerine teşvik eden ulaştırma hizmetleri zümresine yapmış oldukları katkılar için teşekkür ederim.

Ayrıca eğitim hayatım boyunca beni destekleyen ve teşvik eden aileme, özellikle de bu çalışmanın oluşmasında her türlü zorluklarda yanımda olup destek veren, her ne olursa olsun yanımda olan hayat arkadaşım Esra’ya ve neşe kaynağım, biricik çocuklarım Büşra Erva’ma ve Ayşe Zehra’ma sonsuz teşekkür ederim.

Harun Doğan

İstanbul, 2021

İÇİNDEKİLER

ÖZ	ii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM ÖĞRENMEDE TEMEL YAKLAŞIMLAR

1.1. Eğitim	3
1.2. Öğrenme	4
1.2.1. Öğrenme Kuramları	4
1.2.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı	5
1.2.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı	6
1.2.1.3. Duyuşsal Öğrenme Kuramı	9
1.2.1.4. Nörofizyolojik (Beyin Temeli) Öğrenme Kuramı	11
1.3. Öğrenme Tarzları	14
1.3.1. Dunn ve Dunn Öğrenme Tarzı	16
1.3.2. Jung Öğrenme Tarzı	17
1.3.3. Gregorc Öğrenme Tarzı	18
1.3.4. McCarthy Öğrenme Tarzı	19
1.3.5. Grasha – Reichmann Öğrenme Tarzı	19
1.3.6. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Tarzı	20
1.3.6.1. Deneyimsel Öğrenme Tarzının Sınıflandırılması	23
1.3.6.1.1. Somut Deneyim (Yaşantı)	25
1.3.6.1.2. Yansıtıcı Gözlem	25
1.3.6.1.3. Soyut kavramlaştırma	26
1.3.6.1.4. Aktif (Etkin) Uygulama	26
1.3.6.2. Deneyimsel (Yaşantısal) Öğrenme Tarzı	26
1.3.6.3. Kolb'un Dokuz Öğrenme Tarzı	30

1.3.6.3.1. Başlatan Öğrenme Tarzı.....	31
1.3.6.3.2. Deneyimleyen Öğrenme Tarzı	32
1.3.6.3.3. Hayal Eden Öğrenme Tarzı.....	33
1.3.6.3.4. Yansıtan Öğrenme Tarzı	34
1.3.6.3.5. Analiz Eden Öğrenme Tarzı.....	34
1.3.6.3.6. Düşünen Öğrenme Tarzı	35
1.3.6.3.7. Karar Veren Öğrenme Tarzı.....	36
1.3.6.3.8. Yapan Öğrenme Tarzı.....	36
1.3.6.3.9. Dengeleyen Öğrenme Tarzı	37

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE’NİN MESLEKİ ve TEKNİK EĞİTİM YAPISI

2.1. Eğitim Türleri.....	39
2.1.1. Serbest (Enformel) Eğitim	40
2.1.2. Formel Eğitim	41
2.2. Mesleki ve Teknik Eğitim.....	44
2.3. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi	47
2.3.1. Örgün Mesleki ve Teknik Eğitim.....	50
2.3.2. Yaygın Mesleki ve Teknik Eğitim	54
2.3.3. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimde Uygulanan Yenilikler...57	
2.4. Türkiye’de Lojistik Eğitimi	63
2.4.1. Ortaöğretim Düzeyinde Lojistik Eğitim Programları.....	64
2.4.1.1. Ortaöğretimde Ulaştırma Hizmetleri Alanı	66
2.4.1.2. Ulaştırma Hizmetleri Alanı Çerçeve Öğretim Programları	66
2.4.1.3. Ulaştırma Hizmetleri Alanında İşletmelerde Beceri Eğitimi (İşbaşı Eğitim) ve Staj Uygulamaları	73
2.4.1.3.1. İşbaşı Eğitimi Yapılacak Kurumların Belirlenmesi.....	74
2.4.1.3.2. İşbaşı Eğitimin Yasal Çerçevesi	76

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA

3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi	81
3.2. Araştırmanın Ana Kütlesi ve Örneklem	81
3.3. Araştırma Yöntemi	81

3.4. Araştırma Modeli	83
3.5. Faktör Analizi ve Geçerlilik.....	84
3.6. Güvenirlik Analizi	85
3.7. Analiz ve Bulgular.....	87
3.8. Korelasyon Analizi	90
3.9. Regresyon Analizi	92
3.10. ANOVA Analizi.....	94
3.11. t Testi.....	99
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	107
KAYNAKÇA.....	113
EKLER.....	125

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 1: Geleneksel Öğretim Metodu ile Beyin Temelli Öğretim Metodunun Karşılaştırılması.....	12
Tablo 1. 2: Dunn ve Dunn Öğrenme Tarzı Modeli.....	16
Tablo 2. 1: Mesleki Eğitim Merkezlerinin Haftalık Ders Çizelgesi	54
Tablo 2. 2: Mesleki Ortaöğretim Kurumlarında Program Türlerine Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen Sayısı (2018 – 2019 Eğitim ve Öğretim Yılı İtibariyle).....	56
Tablo 2. 3: Anadolu Meslek ve Anadolu Teknik Programı Haftalık Ders Çizelgesi	57
Tablo 2. 4: 2019 – 2020 Eğitim Öğretim Yılı Lojistik Eğitimi Veren Okul Sayısı ..	65
Tablo 2. 5: Ulaştırma Hizmetleri Alanı Lojistik Dalı Haftalık Ders Çizelgesi	68
Tablo 2. 6: Ulaştırma Hizmetleri Alanı Sivil Havacılık Dalı Haftalık Ders Çizelgesi	69
Tablo 2. 7: Ulaştırma Hizmetleri Alanında Başarılması Zorunlu (*) Meslek Dersleri Tablosu	71
Tablo 2. 8: Seçmeli Meslek Dersleri Tablosu	72
Tablo 2. 9: Sertifika Dersleri Tablosu.....	73
Tablo 3. 1: Anket Formunu Oluşturan Ölçekler	82
Tablo 3. 2: Staj Memnuniyet Ölçeğinin Geçerlik Testi	84
Tablo 3. 3: Güvenirlilik Analizi.....	85
Tablo 3. 4: Demografik Özellikler.....	87
Tablo 3. 5: Korelasyon Analizi.....	91
Tablo 3. 6: Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları (Katsayılar Tablosu)	93
Tablo 3. 7: Model Özeti	94
Tablo 3. 8: Varyansların İşletmelerin Personel Sayılarına İlişkin Homojenlik Testi	95
Tablo 3. 9: Stajda Duyulan Memnuniyetin İşletmelerin Personel Sayılarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Oluşturup Oluşturmadığına Dair Tek Kuyruklu Anova Testi .	95
Tablo 3. 10: Varyansların İşletmelerin Faaliyet Durumuna İlişkin Homojenlik Testi	97
Tablo 3. 11: Stajda Duyulan Memnuniyetin İşletmelerin Faaliyet Alanına Göre Anlamlı Bir Farklılık Oluşturup Oluşturmadığına Dair Tek Kuyruklu Anova Testi .	97

Tablo 3. 12: Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t Testi.....	99
Tablo 3. 13: İşletmenin Bulunduğu Adrese Göre Bağımsız Örneklem t Testi	101
Tablo 3. 14: İşletmenin Bulunduğu Sektöre Göre Bağımsız Örneklem t Testi.....	103
Tablo 3. 15: İşletmenin Sahiplik Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi	105



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. 1: Bilişsel Kuram Hiyerarşisi Modeli	8
Şekil 1. 2: Gregorc Öğrenme Tarzı Modeli	18
Şekil 1. 3: Eğitim, İş ve Kişisel Gelişim İlişkisi Olarak Deneyimsel Öğrenme	21
Şekil 1. 4: Kolb'un Öğrenme Çemberi (Döngüsü)	24
Şekil 1. 5: Deneyimsel Öğrenme Tarzı Modeli	27
Şekil 1. 6: Deneyimsel Öğrenme Teorisi Gelişim Modeli	30
Şekil 1. 7: Kolb'un Dokuz Öğrenme Tarzı Modeli.....	31
Şekil 2. 1: Eğitim Türleri	40
Şekil 2. 2: Türkiye'de Eğitim Sistemi Modeli	43
Şekil 2. 3: Öğrencilerin Mesleki ve Teknik Eğitim Aşamaları.....	50
Şekil 3. 1:Araştırma Modeli.....	83

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	:	Avrupa Birliği
EBA	:	Eğitim Bilişim Ağı
FATİH	:	Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
İTÜ	:	İstanbul Teknik Üniversitesi
KMO	:	Kaiser – Meier – Olkin
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
MEGEP	:	Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
MÜSİAD	:	Müstakil Sanayici ve İş Adamları Derneği
MTAL	:	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
OECD	:	Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)
sd	:	Standart Değer
SPSS	:	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Sciences)
ss	:	Standart Sapma
T. C.	:	Türkiye Cumhuriyeti
UTİKAD	:	Uluslararası Taşımacılık ve Lojistik Hizmet Üretenleri Derneği

GİRİŞ

Eğitim, bilgiye ulaşmada, bilgiyi yaymada, bilginin çoğaltılmasında ve bu işlemleri toplumsal statülere bakılmaksızın eşit şekilde oluşmasında katkı sağlayan olgudur. Eğitim, birtakım aşamalarda ve belirli disiplinler altında zamanla ortaya çıkan ve bireylerde değişim meydana getiren süreçtir. Öğrenmeye bakıldığında ise, belirli bir kazanım elde etmek için yapılan çalışma sonucunda bireylerde ortaya çıkan kalıcı davranışlar bütünü olarak tanımlanabilir. Öğrenme, her insanda farklı şekillerde ortaya çıktığı için bilim yazımında zamanla öğrenme kuramları ve bunlara bağlı öğrenme tarzı ortaya çıkmıştır. Öğrenme tarzları bireylerin öğrenmeyi gerçekleştirirken kullanmış oldukları yol olarak söylenebilir. Öğrenme tarzlarından bir olan Kolb'un ileri sürdüğü deneyimsel öğrenme modeli, bireylerin öğrenmeyi deneyimlerinden yararlanarak gerçekleştirdiği öğrenme olarak adlandırmıştır. Kolb, deneyimsel öğrenme modelini oluştururken birçok öğrenme kuramcısından etkilenecek oluşturmıştır. Bu çerçevede öğrenme kuramlarının öğrenme tarzlarının ortaya çıkmasına katkı sağladığı ileri sürülebilir.

Hangi sektör olursa olsun meydana gelen kazalara bakıldığında, hataların büyük çoğunluğunu insan kaynaklı hatalar oluşturmaktadır. Ülkemizde 2000 yılların başına kadar lojistik sektöründe çalışanların neredeyse tamamı ‘‘alaylı’’ denilen kesimden oluşmaktaydı. Sonraki yıllarda Türkiye’de yapılan ekonomik atılımlar ve yatırımlar eğitilmiş iş gücünün önemini daha da artırmıştır. Lojistik alanında eğitilmiş iş gücü ihtiyacını karşılamak amacıyla kurulan ilk eğitim kurumları özel sektöre destekli eğitim kurumları olmuştur. Lojistik eğitimi ülkemizde yükseköğretim düzeyinde başlamış daha sonra MEB aracılığı ile ortaöğretim düzeyinde verilmeye başlanmıştır. Mevcut durumda lojistik eğitimi ülkemizde ortaöğretim düzeyinde ‘‘ulaştırma hizmetleri’’ alanı adı altında, lisans ve lisansüstünde ise onlarca program adı altında verilmektedir.

Son zamanlarda yapılan çalışmalar sonucunda ortaöğretim düzeyinde yürütülen lojistik programları birçok defa revize edilerek güncellenmiştir. 2020

yılında çıkarılan çerçeve öğretim programına bakıldığında oluşturulan derslerin içeriği sektörün istekleri doğrultusunda hazırlandığı görülmüş olup, günümüz sektör ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde hazırlandığı görülmektedir. Ülkemizde yeni oluşturulan mesleki eğitim modeli AB ülkelerinde uygulanan mesleki eğitim modeline benzemektedir. Mesleki ve teknik eğitimde verilen alan/dal dersleri ilköğretim kademesinden hemen sonra okutulmaya başlatılarak öğrencilerin mesleki eğitimle tanışması daha erken yaşlara alınmıştır. Mesleki ve teknik eğitimde paket programları gibi dersler oluşturularak sektör ihtiyacını karşılayacak ders içeriklerinin oluşması ve günümüzde yüksek öğrenim düzeyinde dahi verilmeyen uzay lojistiği gibi konuların okutulan ders programı içerisine yerleştirilmesi ortaöğretim düzeyinde lojistik eğitiminin kapsamını gözler önüne sermektedir (MEB, 2020c). Ortaöğretim düzeyinde ulaştırma hizmetleri alanı alan dersleri 9. sınıftan başlanarak, dal dersleri ise 10, 11 ve 12. sınıflarda verilmektedir. Ayrıca 11. sınıf ve 12. sınıfta alanda uzmanlaşmak için seçmeli dersler ve sertifika dersleri yer almaktadır.

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretimde ulaştırma hizmetleri alanında lojistik eğitimine akademik katkı yaparak öğrencilerin sektör ile ilk tanıştıkları yer olan işbaşı eğitimlerde deneyimsel öğrenmeye ilişkin algı ve tatmin düzeylerini etkileyen faktörleri ve etki derecelerini ölçmektir. Deneyimsel öğrenme tarzını ulaştırma hizmetleri alanına uygulayan olan ilk çalışma olması nedeniyle çalışmamız Türkiye’de ilkler arasında yerini alacaktır. Çalışmanın daha sonra yapılan çalışmalara ışık tutarak, mesleki eğitim literatürüne katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Çalışma dört bölümde oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde, eğitim, öğrenme, öğrenme kuramları, öğrenme tarzları ve son olarak da Kolb’un ileri sürdüğü deneyimsel öğrenme modeli üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde, ülkemizin mesleki ve teknik eğitim yapısı, mesleki eğitim, ortaöğretimde ulaştırma hizmetleri alanı açıklanarak işbaşı eğitimin içeriğinden söz edilmiştir. Üçüncü bölümde, ulaştırma hizmetleri alanında beceri eğitimi gören öğrencilerin deneyimsel öğrenmeye ilişkin algı ve tatmin düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik araştırma çalışması yapılmıştır. Dördüncü bölümde ise, yapılan analizlerin ortaya çıkardığı sonuçlar yorumlanarak önerilerde bulunulmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM

ÖĞRENMEDE TEMEL YAKLAŞIMLAR

1.1. Eğitim

Tarih boyunca bir ulusu diğerinden ayıran en önemli faktörün eğitim olduğu görülmektedir. Dünyanın varoluşundan günümüze kadar bulundukları çağlara damga vuran toplumların en önemli özelliklerinin başında, eğitimde diğer toplumlara göre daha ileri bir düzeyde olmaları gelmektedir. Bu sebeple bir ulusun gelişmesinin temel dayanak noktalarından biri, eğitimidir. Eğitim insanlığın var oluşundan günümüze kadar toplumlar arasında farklılık göstererek devam edegelmiştir. Literatürde eğitimin çok farklı tanımlamalarının olduğu; bu nedenle halen üzerinde uzlaşılan bir tanımın yapılmadığı görülmektedir. En genel tanımıyla eğitim, bireylere toplumsal yaşamda yer edinebilmeleri için gerekli niteliklerin kazanılmasında etkili olan sosyal süreçler bütünüdür (Arslan, 2009).

Öte yandan literatürde mevcut tanımlara bakıldığında eğitimin öne çıkan en önemli özelliğinin bilgi vermekten çok zihinsel sürece katkısı olduğu görülmektedir. Bu anlamda eğitim, bireyin düşünce ve davranış tarzında bilerek ve isteyerek olumlu bir değişiklik meydana getirme sürecidir (Barutçugil, 2002).

Eğitim, tecrübelerin nesiller arası devamlı bir şekilde aktararak kişide kasıtlı ve istendik davranışın meydana geldiği sürecinin sosyal açıdan planlı olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesi olarak tanımlanır. Literatürde birden çok tanım bulunmakla birlikte, ülkemizde geniş kabul gören tanıma göre eğitim, kişinin öz benliğinde ve davranışlarında bilerek ve isteyerek değişim meydana getirme sürecidir (Ertük, 2013). Eğitim, kişilerin toplum yaşamda bir yer edinmeleri için gerekli bilgi, beceri ve anlayış kazanmaları, kişilik gelişimlerine dolaylı veya doğrudan yardım etme süreci denilmektedir.

1.2. Öğrenme

Türk Dil Kurumuna göre öğrenme ‘‘ Herhangi bir meslek, sanat veya iş için gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkların elde edilmesi amacıyla yapılan çalışma’’ biçiminde tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle öğrenme, bireyin sosyal çevresi ile girmiş olduğu etkileşimle, bireyde oluşan kalıcı izli davranışlardır (Yeşil, 2019). Öğrenme ile ilgili çok sayıda tanımlama olmasına karşın üzerinde uzlaşılan kısmının öğrenmenin etkileşim sonucunda bireylerin davranışlarında meydana gelen, önemli derecede kalıcı olan davranış değişikliği olduğu ve bir plan dahilinde uygulanan alan olarak da ileri sürülmektedir.

Bu anlamda, bireyin olgunlaşma düzeyine göre, çevresiyle etkileşimi sonucunda yeni davranışlar kazanması veya eski davranışlarını değiştirmesi süreci olarak görülebilir (Uğurlu, 2012).

Öğrenme çevre etkileşimi ile birlikte bireye ya yeni davranışlar kazandırarak ya da unuttuğu davranışları geri getirerek bireyin davranışlarında kalıcı bir değişiklik oluşturur. Günümüz her türlü bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları meydana getirme, çevre ile etkileşim elde etme ve bireyde gelişim meydana getiren her türlü faaliyet öğrenme ile ilgilidir. Bireyde istendik davranışlar oluşturulmak isteniyorsa, eğitimin verildiği ortam ve uygulanan öğrenme tarzlarının önemli olduğu vurgulanmıştır.

1.2.1. Öğrenme Kuramları

Eğitim sürecinin ilk aşaması olan öğrenme kavramının ne olduğu, nasıl meydana geldiği yıllardır üzerine tartışılan ve araştırılan bir olgu olmuştur. Öğrenmenin hangi koşul altında gerçekleştiğini de öğrenme kuramları ile açıklanmaktadır. Genel anlamda öğrenme, çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliği olarak tanımlanmasına karşın, söz konusu nasıl oluştuğu konusunda farklı görüşler mevcuttur. Öğrenme kuramları, öğrenmenin

yaşamsal alanını ve sonuçları bakımından dört ana grupta toplayarak açıklamışlardır (Özden, 2005):

- a) Davranışçı öğrenme kuramı
- b) Bilişsel öğrenme kuramı
- c) Duyuşsal öğrenme kuramı
- d) Nörofizyolojik (Beyin Temeli) öğrenme kuramı

1.2.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı

20. yüzyılın başlarında Rus düşünür Ivan Pavlov ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Edward Thorndike'in çalışmalarıyla ortaya çıkan kuramdır (Bacanlı, 2012). Ivan Pavlov, klasik koşullanma ile öğrenmenin, uyarıcı ve tepki arasında devamlı tekrar ederek gerçekleştirilen ve uyarıcı ile tepki arasında bir bağ kurma işleminin yapıldığı süreç olduğunu vurgulamıştır. Thorndike ise, öğrenmeyi bir problemde yapılan deneme yanılma davranışlardan birinin çözüm yolu olduğuna ulaşmıştır (Baydar, 2012).

Davranışçı öğrenme kuramlarında öğrenme, uyarıcı ve tepki arasında kurulan bağ sonucu oluşmaktadır. Öğrenmenin kalıcı olmasının uyarıcı ve tepki arasındaki bağın ne kadar güçlü olduğuylla doğru orantılı olarak açıklanmıştır. Davranışçı öğrenmede bireyin davranışlarını öncelik sonralık çerçevesinde şekillendirdiği gözlemlenmektedir. Davranışçı kuram, bireyin çevresindeki uyarıcılar değiştiğinde bireyin davranışlarında da değişiklik meydana geldiğini savunmaktadır.

Davranışsal kuram, sosyal öğrenmeye dayalı bir kuram olup birey davranışlarını inceleyen bir yaklaşımdır. Davranışçı kuram, bir bireyin davranışını, davranış etkileşiminin ve onun kontrol çevresinin direkt sonucu olarak görülmüştür (Russel, 1978). Davranışçı kurama göre, bireyler davranışların büyük kısmını sonradan öğrenmektedirler. Birey yaşamı boyunca kendisine gerekli olan davranışları sürekli öğrenme çabası içerisine girmektedir. Her ne kadar bu kuramın savunucularından bazıları, öğrenmenin insan ve hayvanda aynı şekilde olduğunu

vurgulasa da insanların öğrenmede hayvanlarla kıyaslanmayacak derecede kendine has olgularının olduğu açıktır. Davranışsal öğrenme kuramında öğrenme dış etkenlerden ve çevreden çok etkilendiği için bu kuramı savunanlara “çevreci kuramcılar” da denilebilir.

Davranışçı yaklaşımın öğretim ilkeleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Özden, 2005):

- a) Davranışlar tecrübe yolu ile kazanılır.
- b) Bireyin davranışları çevredeki uyaranlara göre değişkenlik gösterir.
- c) İlk öğrenmeler sonraki öğrenmeleri etkiler.
- d) Bireydeki bütün davranışlar öğrenilmiş olup yine öğrenme ile değişebilir.
- e) Koşullu öğrenme yöntemleri benimsenmiş olsa da sosyal öğrenme kuramından da yararlanır.
- f) Davranışlarda gözlenebilen ve ölçülebilenler dikkate alınır; bireyin zihinsel etkinliklerine çok dikkat edilmez.

Davranışçı kurama göre, organizmanın içsel süreçleri değil, uyarıcılara verilen dışsal tepkiler önemli olup, belli tepkileri ortaya çıkarmak için ona uygun uyarıcılar verilmesi gerektirir.

1.2.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Biliş, güncel konuşma dilinde “bilme” kelimesiyle ilişkili olarak kullanılmaktadır. Biliş, psikoloji alanında öğrenme ve düşünme ile ilgili durumları kapsayan geniş bir terimdir. Biliş, bireylerin dünyadaki ve çevresinde gerçekleşen olaylara karşı zihninde yapmış olduğu işlemlerin tamamıdır. Bilişsel öğrenme, dışarıdan gelen uyarıcıların idrak edilmesi, önceki yaşanmışlıklar ile karşılaştırılması, yeni bilgilerin meydana getirilmesi, elde edilen bilgilerin kullanılması, anımsanması ile zihinsel ürünlerin nitelik ve mantık yönünden değerlendirilmesi biliş kapsamına giren zihinsel süreçlerle ilgili faaliyetlerdir (Fidan ve Erden, 1998). Bilişsel kuramcılara göre, öğrenme, zihinsel bir süreç olup

doğrudan gözlenemez. Bilişsel öğrenmede, öğrenme kişinin çevresinde meydana gelen olaylara ve olgulara anlam yükleme süreci olarak tanımlanır. Bu kuram kişinin davranışının anlaşılması için karşılaştığı olaya veya olguya nasıl bir davranış sergilediğinin anlaşılması gerektiğini savunur.

Günümüzde davranışçı akımların kısmen de olsa öğrenmeyi açıkladığı kabul edilmesine karşın, hemen hemen bütün kuramcıların ortak görüşü, öğrenmenin sadece etki tepki ilişkisi ile açıklanmayacak kadar karmaşık bir yapıya sahip olduğu savunulmaktadır (Cullingford, 1990). Davranışsal kuramın yetersiz kaldığı durumlara tepki olarak doğan bilişsel kuram, davranışın basit bir uyaran tepki bağlamından daha kompleks bir zihinsel süreç olduğunu ileri sürmüştür. “Bilişsel kurama göre öğrenme, bireyin çevresinde gerçekleşen olaylara anlam yükleme çabasıdır. Öğrenme süreci, dıştan alınan uyarıların algılanması, önceki deneyimler ile karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe depolanması ve hatırlanması olarak açıklanmıştır” (Acat, 2014).

Bilişsel kuramcılara göre, davranışın her zaman ölçülmesi veya gözlemlenebilmesi şart değildir. Bilişsel kuram davranışçı yaklaşımın tersine, bilgiye ve bilgiyi edinme şekli ile ilgili olarak daha çok bilginin birey tarafından algılanma biçimine, akılda bilginin nasıl oluşturulduğuna ve hangi zihinsel süreçlerden geçtiğine odaklanır. Öğrenmenin içsel bir süreç olarak kabul edildiği bilişsel öğrenme kuramında; ön bilgi, bilgi işleme süreci ve bilginin kodlanması üzerine durulmaktadır. Gözlemlenebilen ve ölçülebilen davranışlara odaklanan davranışçı öğrenme kuramından farklı olarak bilgi edinme ve öğrenmeyle ilgili içsel durumlara odaklanan bilişsel öğrenme kuramı, geçmişten gelen deneyimleri ile bağlantı kurma, kavrayarak öğrenme ve anlamlı bütünler oluşturma gibi konuları öne çıkardığı savunulmaktadır.

Bilişsel gelişim kuramının merkezinde bilginin, kendi kendini düzenleyen bir süreç aracılığıyla doğuştan öğrenilmiş veya geliştirilebileceği anlayışı vardır (Arrington, 2020). Öğrenme, yeni bilgilere anlam katarak algılama, önceki deneyimlerden yararlanarak hatırlama ve düşünme gibi bilişsel süreçler ile bir ilişki

kurmaktadırlar. Bilişsel kurama göre, öğrenme, bilginin bireysel olarak işlenmesi, önceki öğrenmeler ile bağ kurulması ve öğrenilen bilgilerin uzun süreli belleğe kaydı ile gerçekleşmektedir. Davranışçıların aksine, bilişsel kuram, bireyin öğrenmede aktif olduğunu savunmaktadır.

Bireyde öğrenme farklılıkların ortaya çıkması ve bu farklılıkların öğretme faaliyetlerine yansıtılması ile öğrenme alanları ortaya çıkmıştır. Bilişsel öğrenme alanları, zihinsel öğrenmelerin baskın olduğu ve zihinsel yetilerin geliştirildiği alandır. Bilişsel öğrenme alanları, Şekil 1.1’de görüldüğü gibi Bloom tarafından bir taksonomi halinde sınıflandırılmıştır. Taksonomi, istendik davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı olarak sıralanmasıdır (Özer, 2019).

Şekil 1. 1: Bilişsel Kuram Hiyerarşisi Modeli



Kaynak: <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=8966711>

03.04.2020

Her ne kadar bazı kaynaklarda bu hiyerarşi modeli, “bilişsel kuram hiyerarşi modeli” olarak adlandırılrsa da genel olarak literatürde “Bloom Taksonomisi” olarak geçmektedir. Bilişsel kuramın dayandığı temel ilkeler şu şekilde sıralanabilir (Ormrod, 1990):

- a) İnsana özgü bazı öğrenme süreçleri vardır ve bilişsel araştırmalarda sadece insan üzerinde yapılır.
- b) Zihinde gerçekleşen olaylar araştırmanın odağıdır.
- c) Öğrenmenin araştırılması nesnel ve bilimsel kaynaklı olmalıdır.
- d) İnsanlar öğrenme boyunca aktif bir halde bulunur.
- e) Bilgi teşkilatlanır.
- f) Öğrenme önceki deneyimler ile yeni bilgiyi ilişkilendirme sürecidir.

Yeni bilgilerin daha önce öğrenilen bilgiler üzerine inşa edildiği vurgulayan bilişsel kuram; öğrenmenin anlama, düşünme, aktarma ve yorumlama gibi bilişsel boyutları üzerinde durmaktadır. Bilişsel kurama göre, öğrenme, kişinin çevresinde olan olaylara karşı anlam yükleyerek davranış kapasitesinin geliştirilmesi sürecine dayanır. Bilişsel kurama göre, davranışçıların, davranışta değişme olarak tanımladıkları olay, gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışa yansımaları olarak görülür. Bilişsel kuramcılar, davranışçılar gibi etki tepkiden daha çok bilgi, algılama, düşünme, anlama, analiz, uygulama ve yaratma gibi kavramlar üzerinde durmaktadırlar.

1.2.1.3. Duyuşsal Öğrenme Kuramı

Duyuşsal öğrenme kuramı öğrenmenin sonuçlarına bakmakla birlikte daha çok bireyin duygu, benlik ve ahlak gelişimleriyle de ilgilenmektedir (Özden, 2005). Duyuşsal kuramcılar, benlik kavramının kişinin çevresiyle arasında oluşan ilişkiler neticesinde değişip, geliştiğini savunmaktadırlar. Duyuşsal kurama göre bireyin tutumu, davranışı ve ilgileri, kişinin benliğinde değişimler meydana getirmektedir.

Bireyin duyuşsal gelişimi; bireyin yaşama bakışına, yapmış olduğu mesleğe karşı ilgi, tutum, tavır, korku, sevgi, nefret, hazırbulunuşluk ve istem gibi özellikleri kapsadığı söylenebilir (Demirel ve Ün, 1987). Bireyler, kendilerine sürekli olarak gelen bilgileri, kendi iç süzgeçlerinden geçirerek davranışsal, bilişsel, duyuşsal veya başka bir şekilde tepki vermektedir.

Öğrenmenin hedefi, bireyde kişilik değişikliği meydana getirmektir. Bu kişilik değişikliğinin meydana gelmesinde, davranışsal ve bilişsel alan olduğu kadar duyuşsal alanın da önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bireyin kendini gerçekleştirme sadece zihinsel ve davranışsal bir gelişmeyle açıklanamaz; duygusal gelişimin de tamamlanması gerekmektedir. Duyuşsal kuramın amacı, bireyin kendini gerçekleştirirken sadece dışarda gözlenen davranışlarında veya zihin yapısında değişiklik meydana getirmekten çok bu iki faktörle birlikte, bireyin duygusal gelişimini tamamlamasına yardımcı olmaktır.

Duyuşsal alan, bireyin iç dünyasını oluşturan duyguları ile ilgilenmektedir. Bireylerde duygu oluşumu, duyguyu ifade şekli, duygunun herhangi bir davranışı etkisi altına alması veya herhangi bir davranışın tesiri altında kalması gibi durumlar duyuşsal kuramın çalışma alanını oluşturmaktadır (Balaban Salı, 2006). Bu çalışma alanı, bireylerin davranışı oluşurken, bireye etki eden ve bireyi şekillendiren ilgi, tutum, benlik, kişilik, değer ve inanışlarını içermektedir.

Günümüzde her ne kadar başarılar dışsal ölçütler ile ölçülse de bireyin kendini tam olarak gerçekleştirme için mutlaka duyuşsal alanının da tam olarak gelişmiş olmasının altı çizilmektedir. Duyuşsal öğrenme herhangi bir olay karşısında bireyin takındığı tavır, davranışı, değer yargıları ve beklentileri ile ilgilidir. Duyuşsal öğrenmenin öğretim ilkeleri aşağıdaki gibidir (Özden, 2005):

- a) Eğitim bireyin öz benliklerini ve öz güvenini artırıcı etkinlikte olmalıdır.
- b) Eğitim kişinin akademik başarısına ve gelecek hedefler ulaşmasına katkı sağlayacak bir biçimde yürütülmelidir.
- c) Eğitim benliğin bütün boyutlarını içerecek şekilde sağlanmalıdır.
- d) Eğitim, bireyde benlik karmaşası yaşatmamalıdır.
- e) Bireye verilecek herhangi bir olumsuz davranış onların benlik gelişimine olumsuz etki edeceği için, bu gibi durumlardan kaçınmak gereklidir.
- f) Bireyin gelişimi için onlara sadece nasihat vermek yerine ona gelişimini sağlayacak örnek yaşantı vermek gerekmektedir.

Duyuşsal öğrenme, bireyin yeni davranışlar özümsemeye öğrenme sürecine vermiş oldukları duygusal tepkilerin bütünü kapsamaktadır. Duyuşsal alan, tutum, tavır, nefret, beğenme, değer yargıları gibi unsurların toplandığı ve öğrenilmiş duygulara kod verildiği alan olarak adlandırılır.

1.2.1.4. Nörofizyolojik (Beyin Temeli) Öğrenme Kuramı

Nörofizyolojik öğrenme kuramında öğrenme, öğrenmenin oluşumu ile beyin arasındaki bağ incelenerek açıklanmaya çalışılmıştır. Beyin temelli öğrenme kuramcıları, her öğrenmeden sonra nöronlarda yeni sinir liflerinin oluştuğunu savunmuşlardır. Öğrenme sonucunda birey davranışında meydana gelen değişiklik de biyokimyasal değişme olarak adlandırılmıştır (Güney, 2007). Beyin temelli öğrenme kuramcıları, farklı bilimlerle belli ilişkiler içine girerek birey davranışında meydana gelen değişiklikleri açıklamaya çalışmışlardır. Nörofizyolojik kuramda beynin yapısını incelenerek, beynin tanınması ve bu çerçevede öğretimin yapılmasının üzerinde durulmaktadır (Topses, 2006).).

Öğrenilen her yeni bir bilgi sayısı, sinir hücreleri arasındaki sinyal gücü ve bağlantı adedine göre değişmektedir. Bağlantı adedi ve sinyal gücü, sözü edilen sinirlerin dışarda gelen tepki sayıları ile doğru orantılıdır. Tekrar edilen ve sürekli kullanılan bilgiler, sinir hücrelerine devamlı uyaran göndererek bilgilerin akılda kalıcı olunması sağlamaktadırlar. Bu nedenle öğrenme süreci, beynin içinde bulunduğu hal ve bellek ile yakın bir bağ içerisinde (Dündar, 2017). Nörofizyolojik öğrenmenin temelinde, beynin işleyiş ve yapısını anlayıp ona göre öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak gereği yer alır. Beyin temelli kuram, bireysel merkezli bir kuram olup beyne ne öğretilmesinden çok nasıl öğretilmesi üzerine çalışmalar yapmaktadır.

Nörofizyolojik kuramda öğrenme, beynin fonksiyonel yapısı bilinerek bilgilerin kalıcı olmasını sağlayacak ve beynin yapısına uygun verilmesi gereken bir kavram olarak açıklanmaktadır. Beynin mükemmel bir yapısı olduğunu savunan nörofizyolojik kuramcılar, insanların beyne bilgileri nasıl yerleştirileceğini

kavrandığı anda istenilen miktarda bilgiyi beyinde kalıcı hale getirilebileceklerini savunmuşlar ve öğrenmeyi biyokimyasal değişim olarak açıklamışlardır (Ülgen, 2002).

Beyin temelli öğrenmeye göre etkili, kalıcı, anlamlı ve üst düzeyde bir öğrenme gerçekleştirmek için beynin işleyişinin ve yapısının iyi bilinmesinden geçmektedir (Duman, 2007). Bu şekilde bir öğrenme olabilmesi içinde beynin fonksiyonel yapısı bilinerek buna göre eğitim öğretim programı hazırlanması gerekmektedir. Beyin temelli öğrenme kuramı, geleneksel öğretim metodunda olduğu gibi, öğrenciye belli kalıplar verip onları bir standarda sokmak yerine daha çok düşünmesini sağlayarak özgün bir öğretim metodu ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Geleneksel metotla beyin temelli metodun karşılaştırılması tablo 1.1’de yapılmıştır:

Tablo 1. 1: Geleneksel Öğretim Metodu ile Beyin Temelli Öğretim Metodunun Karşılaştırılması

	Geleneksel Öğretim	Beyin Temelli Öğrenme
Bilgi Kaynağı	Öğretmen ve öğrenci arasında geçen bir öğretim süreci vardır.	Öğrenme etkileşimli, çoklu keşif, bireysel araştırma, karmaşık ve düşüncenin derin olduğu politika söz konusudur.
Sınıf Organizasyonu	Çalışma düzenini sınıfa göre ayarlanmaktadır. Düzdür. Öğretmen merkezli ve çalışmalar bireye özgüdür.	Çalışmaya göre sınıf düzeni vardır. Hem bireysel hem de ekip çalışmasına ağırlık verilir.
Sınıf Yönetimi	Kontrolün öğretmende olup ve hiyerarşik bir düzen söz konusudur.	Öğrenci merkezli ve öğrencilere sorumluluk verilen, öğretmenin gerektiğinde yöneticilik yaptığı yönetimdir.

Ürün	Klasik ezber sistemine dayanır.	Bilgi; yapılandırılmış, eski yeni arasında sentez kurulan ve süreklidir.
------	---------------------------------	--

Kaynak: Polat (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar aracılığıyla oluşturulmuştur.

Klasik yöntemde öğretmen merkezli olarak öğretmenin göstermiş olduğu kaynak, organizasyon, yönetim ve öğrenme tarzı üzerine sistem kurulurken, beyin temelli yöntemde, öğretmenin çok ön plana çıkmadığı sosyal etkileşimle birlikte bireye özgü çalışma, ona uygun organizasyon ve yönetimin olduğu sistem söz konusudur. Noröfizyolojik (Beyin temelli) öğrenme kuramının öğretim ilkeleri şu şekilde sıralanabilir (İskender, 2009; Senemoğlu, 2004):

- Beyin birçok işi aynı anda gerçekleştirebilir.
- Bireyin o anki fizyolojik ve psikolojik durumuna göre bir eğitim gerçekleşirse, öğretimde verimlilik artmış olur.
- Beyine ulaşan bilgiler örgütlü ve anlamlı şekilde verilirse, bilginin öğrenilmesi daha kolay olur.
- Öğrenme, demokratik ve hoşgörülü bir ortamda daha verimli gerçekleşmektedir.
- Bilgi verilirken parça ve bütünlük düzeyi göz ardı edilmeden verilmelidir.
- Uyarıcılar öğrenmeye uygun verilerek kalıcı olması sağlanmalıdır,
- Öğrenme ortamı ve güdü, öğrenmedeki önemli faktörlerdendir. Bu faktörler bireye özgü şekilde ayarlanmalıdır.
- Öğrenme zihnin zorlanması ile artarken, tehdit görüldüğünde ise engellenmiş olur.
- Her beyinin farklı bir düzeni vardır ve öğrenme bu çerçevede gerçekleşir.

Eğitim öğretim planı ve organizasyonu yapılırken öğrenci merkezli, ekip (sosyalleşme) çalışmasının göz önünde bulundurulması; buna karşın, bireysel çalışmalara uygun ve öğrenme ortamında tehditkâr bir durumun olmaması öğretimi kolaylaştıracaktır. Bu etkenlerin etkin ve verimli bir öğrenme ile sonuçlanması

muhtemeldir. Davranışçı kurama göre öğrenme etki tepki neticesinde ortaya çıkar ve davranışa dönüşür. Bir davranış ne kadar çok onaylanır ve pekiştirilir ise, o kadar kalıcı olacağını savunmuşlardır. Bilişsel kuramcılar, davranışın ölçülebilen bir durum değil zihinsel bir süreç olduğunu vurgulamışlardır. Duyuşsal kuramcılar, bir bireyin kendini gerçekleştirmesi için sadece davranış ve zihinsel yapısının değil; aynı zamanda duygusal süreçlerinde önemli olduğunu savunmuşlardır. Beyin temelli kuramda ise bilgiler bireyin beyin yapısına uygun verilerek uygun uyarıcılar ile desteklenirse, öğrenmenin o derece kalıcı olacağı savunulmuştur.

1.3. Öğrenme Tarzları

Her bir bireyin parmak izi gibi pek çok özelliği, bir diğerinden farklıdır. Bu farklılıklar, bireylerin davranışlarına, tavırlarına ve tutumlarına yansıdığı gibi, öğrenmede de kendini göstermektedir. 19. yüzyılın sonlarına doğru gelişmeye başlasa da öğrenme tarzlarının çeşitlenmesi ve eğitimde uygulanması, daha çok 1950 yılından itibaren olmuştur. Batıda başlayan bu çeşitlenme, sonraki yıllarda ülkemizde de uygulanmaya başlanmıştır.

Öğrenme tarzının mucidi olan Rita Dunn, öğrenme tarzlarını; herhangi bir öğrencinin, yeni bilgileri öğrenme hazırlığında, öğrendiğinde ve yeri geldiğinde kullandığında, bunu kendine has metotlar aracılığı yapması olarak tanımlamıştır (Boydak, 2001). Öğrencinin herhangi bir öğrenme sürecinde bilgileri elde etmek veya yeri geldiğinde kullanmak üzere hatırladığı bilgilere ulaşmak adına yararlandığı yol olarak nitelendirilebilir.

Öğrenme tarzları öğrencilerin ne öğrenmeye çalıştıklarını en etkili şekilde algıladıkları, işledikleri, depoladıkları ve hatırladıkları karmaşık yöntem olarak açıklanmıştır. Fakat bu karmaşık yöntemi bilmek ve bunu uygulamak bireyin öğrenmede kendisine has alışkanlık edinmesini ve bu alışkanlık sayesinde öğrenmeyi öğrenmesini sağlamaktadır (Dantas ve Cunha, 2019).

Öğrenme tarzları, öğrencilerin bilişsel ve psikososyal davranışlarını, bilgi algılarını, farklı öğrenme ortamlarında bilginin etkileşimini ve işlenmesini belirleyen karakteristik özellikler olarak tanımlanır (Wang vd., 2020).

Bir öğrenme tarzı, öğrencinin bilgiyi algılama, işleme, anlama ve saklama tercihini ifade etmektedir. Kişilik ve çevresel faktörler nedeniyle, her öğrencinin kendi tercih ettiği öğrenme yöntemleri ortaya çıkmaktadır. Örneğin bir deney sırasında, bazı öğrenciler sözlü talimatları izleyerek anlayabilirken, diğerleri deneyi fiziksel olarak pratik yaparak anlamaktadırlar. Bu yüzden öğrenciye uygun öğrenme tarzları belirlenerek öğrenmedeki etkinliği ve kalıcılığı arttırılmalıdır. Literatürde öğrenme tarzı terimi birçok tanımlama yapılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrenme tarzı, öğrencilerin bilgiyi alma ve işleme biçimindeki karakteristik güçlü yönler ve tercihler olarak tanımlanmaktadır (Astuti, 2019).

Öğrenme tarzı; bir öğrencinin öğrenme ortamını nasıl algıladığı, ortamda nasıl etkileşimde bulunduğu ve bu ortama nasıl tepki verdiği karakteristik özelliğini belirleyen bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik faktörlerin bileşimi olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir tanımda ise, öğrenme tarzı; öğrencilerin ne öğrenmeye çalıştıklarını en verimli, en etkili şekilde algıladıkları, işledikleri, depoladıkları ve hatırladıkları karmaşık bir şekil olarak ifade edilmiştir (El Alissaoui vd., 2019). Öğrenme tarzı, biyolojik kalıntı, çevre, ilgi, tutum, kişilik özellikleri gibi faktörlerle doğrudan ilişkili olduğundan öğrenme tarzı belirlenirken, adı geçen faktörlere dikkat edilmelidir. Öğrenme tarzları bireyi öğrenmeye götüren yegâne yol olarak gösterilmiştir. Bu yollar hem öğretici hem de öğrenen tarafından ne kadar iyi bilinirse, öğrenme o kadar başarılı olur; bilgiler de o kadar kalıcı hale gelir. Öğrenme tarzları ile ilgili literatür çalışmasının bu aşamasında, onlarca farklı öğrenme tarzı olduğu görülür; buna karşın çalışma kapsamını genişletmemek adına, en önemli görülen birkaçını açıklayarak çalışmanın özünü oluşturan deneyimsel öğrenme modeli açıklanacaktır.

1.3.1. Dunn ve Dunn Öğrenme Tarzı

Dunn'lar, öğrenme tarzlarını, bireyin kişisel ve kalıtsal özelliklerinden kaynaklanan farklılıkları, bireyler için makul hale getiren yol olarak tanımlanmaktadır (Dunn ve Dunn, 1993). Dunn ve Dunn öğrenme tarzı modeli, bireyin kabiliyet ve hassasiyetine göre seçilen yol ve yöntemlerle, bireyin nitelikli hallerinin daha fazla ortaya çıkabileceğini savunmuşlardır. Dunn'lar, birey eğer bilgiye hızlı ve rahat ulaşacak metodu bilirse, öğrenme hedeflerine daha çabuk ulaşabileceğini belirtmişlerdir. Dunn ve Dunn göre öğrenme tarzlarını etkileyen kalıtsal, kişisel ve çevresel etmenler söz konusudur. Bu öğrenme tarzı modeline göre, dış etkenler ile, kişinin duygusal, sosyolojik, fizyolojik durumu da öğrenmeyi etkilemektedir. Dunn'lar öğrenme tarzının 5 temel etmen ve birçok alt boyuttan meydana geldiğini savunmuşlardır. Bu etmenler aşağıda kısaca belirtilmiştir (Dunn, 2001):

- Çevresel Etmenler (bireyin çevre şartları, ışık, sıcaklık, oturma düzeni).
- Duyusal Etmenler (kişinin duygusu, motivasyonu, kararlılığı, ilgisi, tutumu, sabır).
- Sosyolojik Etmenler (Bireyin kişisel, grupta, yetişkinle, takım, çeşitlilik, çalışma isteği).
- Fizyolojik Etmenler (hareketlilik, algısal, yeme ve içme durumu).
- Psikolojik Etmenler (kişinin nörofizyolojik özelliklerini kullanma durumu).

Tablo 1. 2: Dunn ve Dunn Öğrenme Tarzı Modeli

Çevresel Etmenler	Ses	Işık	Sıcaklık	Oturuş Şekli
Duyusal Etmenler	Motivasyon	Sorumluluk	Güvenirlilik	Yapısallık

Sosyolojik Etmenler	Bireysel	İki kişi	Grup	Çeşitlilik
Fizyolojik Etmenler	Algısal	Yiyecek	Hareket	Zaman
Psikolojik Etmenler	Analitik	Bütüncül	Düşünceli	Düşüncesiz

Kaynak: Dunn ve Dunn öğrenme tarzına göre düzenlenmiştir.

Dunnlar'a göre öğrenme şartları sağlandığında, her bir birey öğrenme faaliyetini gerçekleştirebilir. Buradaki en önemli etken bireye uygun öğrenme tarzının uygulanmasıdır.

1.3.2. Jung Öğrenme Tarzı

Jung, insan davranışlarını tanımak için birkaç faktörün yeterli olmayacağını vurgulamıştır. İnsanlarda her ne kadar bazı işlevler bir arada bulunsada, bazı işlevler diğer işlevlere göre daha baskın gelmektedir. Jung, algılama işini, duyu veya sezgi işlevi ile, yargı işini, mantık veya duyu işlevi ile yaptığımızı; fakat bu işlevlerden herhangi birinin diğer işleve göre ağır bastığını ileri sürer (Jung, 1971).

Jung, temelde insan tipini içe dönük ve dışa dönük olarak ikiye ayırmaktadır. Bireyin bu iki özelliğine göre çevresiyle olan ilişkisi, olaylar karşısında karar vermesi, algılama şekli ve değerlendirme kriterleri oluştuğunu belirtmiştir. Birey, ilişkisini dış çevrede kurmuşsa dışadönük kişi, kendi içinde yaşıyorsa içedönük kişi olarak adlandırılır. Dışadönük kişi, planları dahilinde çalışan, kendine güvenen, dış çevresiyle ilişki kurmaktan korkmayan, denemekten vazgeçmeyen ve yeniliklere açık aktif bir kişilik sergilemektedir. İçedönük kişi, olayları kendi içinde değerlendiren,

kararsız olan, çevresine uyum zorluğu yaşayan, utangaç bir kişiliğe sahip olmaktadır (Given, 1996).

1.3.3. Gregorc Öğrenme Tarzı

Gregorc öğrenme tarzı, bireyin algısı üzerine şekillendirerek açıklamıştır. Bireyin öğrenme durumunun algısı ile doğru orantılı olarak geliştiğini belirtmiştir. Gregorc öğrenme tarzında kişilerin algıları bakımından soyut ve somut olmak üzere iki gruba; algıladıkları bilgileri kaydetme ve kullanma becerileri bakımından ise, sıralı ve dağınık olmak üzere, yine iki grupta toplamda dört gruba ayrılırlar (Gregorc, 1979). Genel olarak Gregorc, algı ve zekayı temel alarak öğrenme tarzını şekillendirmiştir.

Şekil 1. 2: Gregorc Öğrenme Tarzı Modeli



Kaynak: Şimşek, (2007: 54)

Gregorc kişisel özellikleri belirleyen en önemli olgular kişileri birbirinden ayıran zekâsı ve algılama yeteneği olduğunu vurgulamaktadır. Bireyler, bilgiyi algımlarken soyut veya somut biçimde algılar, beynine bilgiyi işlerken de sıralı veya dağınık bir biçimde işlediğini belirtmektedir.

1.3.4. McCarthy Öğrenme Tarzı

McCarthy'e göre, herhangi bir bilgi karşısında bireyde ilk harekete geçen duyuların sezgi ve histir. Bu süzgeçten geçen bilgiler zihnen tanımlanır ve anlamlandırılır. Anlamlandırdığımız bilgileri de yaşantımızda aktif bir şekilde kullanırız (McCarthy, 2000). Burada önemli olan kısım, bilginin bireye ilk geldiğinde, onun nasıl sezinlendiği ve hissedildiğidir. İnsanlar ilk sezgilerinin iyi olduğu durumları daha hızlı ve kalıcı olarak yaşamlarına sokar ve kullanır. McCarthy'ye göre, her birey, bilgiyi farklı yol ve metotla algılar, algıladıkları bu metotlar da bireyin öğrenme tarzını oluşturmaktadır (Ballone ve Czerniak, 2001).

4MAT öğretim modeli olarak da adlandırılan model, Kolb'un ileri sürdüğü öğrenme modelini örnek alır. McCarthy'ye göre, öğrenme işlemini gerçekleştirirken kişilerin algı ve zihne yerleştirme kapasiteleri önem arz etmektedir. Birey ilk defa karşılaştığı durumları, hisleri ve sezgileri ile karşıladıktan sonra onları zihnine yerleştirmektedir. Eğer bilgi ilk geldiğinde, kişinin sezgilerinde ve hislerinde bir negatif durum söz konusu olursa onu bireyin algılama, özümseme ve zihne yerleştirme süreci daha uzun zaman almaktadır. Örneğin öğrencilerin çoğunda matematik dersine ilişkin algı negatif olduğu için, öğrencilerin matematiği öğrenme (zihne yerleştirme) sürecinin uzun olduğu gözlemlenmektedir. Bireyler, hislerine ve düşüncelerine göre algılar, gözlem ve düzene göre de zihnine yerleştirir. McCarthy'e göre dört farklı öğrenme tarzı vardır. Bunlar; imgesel (kreatif) öğrenenler, analitik (tahlil edici) öğrenenler, sağduyulu (uygulayıcı) öğrenenler, dinamik (deneyci) öğrenenlerdir.

1.3.5. Grasha – Reichmann Öğrenme Tarzı

Günümüzde en çok kullanılan öğrenme tarzlarının başında gelmektedir. Bu model akran (öğrenci – öğrenci) ve öğrenci öğretici (öğretmen veya mentor) arasında meydana gelen etkiye dayanmaktadır. Grasha – Reichmann öğrenme tarzı modelinde iki önemli nokta vardır: Akran ve öğrenci – öğretici çalışmalarında ortaya çıkan

etkileşimdir. Öğrencinin durumuna göre, akran çalışması ve öğrenci – öğretici arasında maksimum iletişim ile gerçekleşmektedir. Grasha – Reichmann öğrenme tarzı Modeli üç kategori altı gruptan oluşmaktadır. Bunlar, öğrenmeye ve ders (staj) ortamına tutumları bakımından “katılımcı – kaçınan”, paylaşımcı; ben merkezli tutumlarına göre, “işbirlikçi – yarışmacı”; bir işi kendi başlarına yapma veya bir kılavuza ihtiyaç duyma tutumlarına göre, “bağımsız – bağımlı” olmak üzere altı adet öğrenme tarzından oluşmaktadır. Öğrencilerin hem iş başında hem de okulda, sahip oldukları tutumların öğrenmelerini etkilediği görülmektedir. Öğrenmeye meraklı, kendi başına iş yapabilen, ekip çalışmasına katılmaktan haz duyan, iş becerme duygusunu seven ve rekabetçi olan öğrencilerin iş hayatında ve okulda daha başarılı olduğu açıktır. Diğer taraftan otokontrolü zayıf, özgüveni düşük, öz benliği düşük ve ekip çalışmasına uygun olmayan bireylerin hayatın her aşamasında başarısız oldukları görülür (McColgin, 2000).

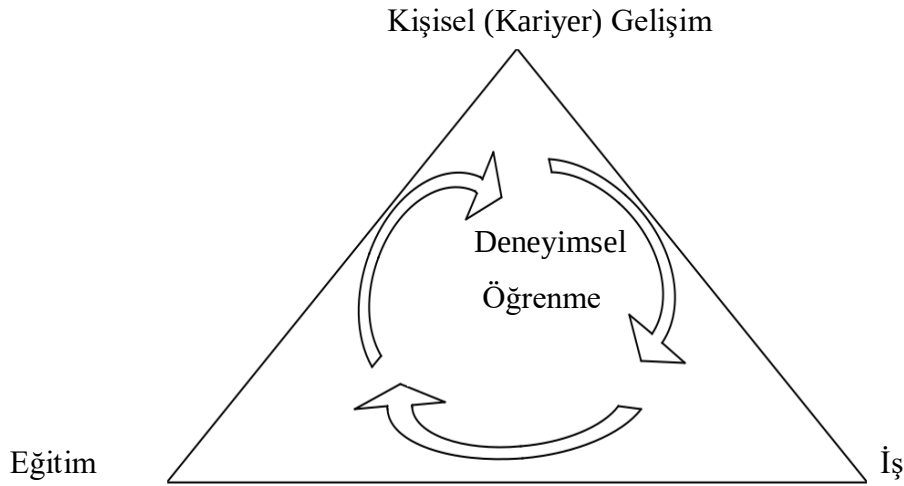
1.3.6. Kolb’un Deneyimsel Öğrenme Tarzı

Kolb’un geliştirmiş olduğu öğrenme tarzı dünyanın birçok ülkesinde kabul edilen ve üzerine çalışmalar yapılan bir öğrenme tarzıdır. Kolb deneyimsel öğrenme tarzını John Dewey’in deneyim temelli öğrenme modelini, Kurt Lewin’in yaşantısal öğrenme modelini ve bilişsel öğrenme kuramının öncülerinden olan Jean Piaget’in sosyal öğrenme modelini ele alarak oluşturmuştur. Sadece bu üç bilim insanı değil Rogers ve Jung gibi bilim insanlarının öğrenme tarzlarından da etkilenecek “deneyimsel öğrenme” modelini ortaya çıkarmıştır (Kolb, Boyatzis ve Mainemelis, 2000).

Deneyimsel öğrenme, deneyimlerin ve fikirlerin geliştiği, sürekli olarak yeniden şekillendirildiği temel varsayımların bilinir hale getirildiği bir süreçtir. Kolb, öğrenmeyi bir sonuç değil, süreç olarak kabul etmiştir. Söz konusu modelde, öğrenme sürecinin bilginin deneyime katkısından daha çok deneyimin bilgiye katkısı üzerinde durulmuştur. Öğrenme sürecinin deneyimlere bağlı olarak gerçekleşti belirtilmiştir. Kolb, öğrenme sürecini üç ana esas üzerine koymuştur. Temel

esaslardan biri, öğrenmenin bir uyum sürecinden geçtiğini, diğeri ise, bilginin zihnimize gelirken muhakkak belli dönüşümlere uğrayarak geldiğini, sonuncusu ise, bilginin hem zihnimizde hem de yaşantımızda davranışa dönüştürüldüğünü ifade etmektedir (Kolb D. , 1984). Kolb'un öğrenme teorisinde, öğrenme, bireyin yaşantısı ile gerçekleşir ve bilginin oluşumu deneyime bağlıdır. Öğrenmenin oluşumu yaşantıya bağlı olduğu için literatürde, yaşantısal öğrenme olarak da yer almaktadır. Kolb'un öğrenme tarzı anaokulundan üniversiteye bütün formel ve enformel eğitim çevresinde, iş hayatının her noktasında kullanılan öğrenme tarzı haline gelmiştir. Bu öğrenme tarzı; kariyer, eğitim ve bireysel gelişim arasında ilişkiyi izleyerek bireylerin gelişimini incelemektedir. Birey, teorik olarak öğrendiği bir bilgiyi iş hayatında uygulamaya yansıttığı derecede öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Eğitim kurumlarında öğrenilen bilgilerin işbaşı eğitim ile uygulamaya yansıtılması, bireyin öğrenme pratiğini artırmaktadır. Deneyimsel öğrenmede eğitim, iş hayatı ve kariyer gelişimi aşağıda gösterilmiştir.

Şekil 1. 3: Eğitim, İş ve Kişisel Gelişim İlişkisi Olarak Deneyimsel Öğrenme



Kaynak: <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf> 24.12.2020

Deneyimsel öğrenme tarzının amaçlarından biri de sadece öğrenme tarzı ortaya koymak değil; kişinin kariyer gelişimine ilişkin birtakım eylemlere de açıklık getirmektir. Birey yapmış olduğu her yeni seçimde kariyer basamağına bir deneyim eklemektedir. Bu deneyimlerin bilgi halini alarak öğrenmeye yardımcı olduğu

görülmektedir. Kolb öğrenmenin, bireyin eğitim, iş ve sosyal yaşantıları sonucu ortaya çıktığını savunmuştur. Kolb'un ileri sürdüğü öğrenme modeli, bir döngü içerisinde uygulamadan –yansıtmaya ve deneyimden – soyutlamaya doğru yol alan bir modeldir. Kolb, deneyimin bilgiye dönüşme süreci sonunda, öğrenmenin gerçekleştiğini vurgulamaktadır (Kolb, 1984).

Deneyim kavrama, bilginin içeriye doğru aktarma aşaması olarak adlandırılırken, deneyimi dönüştürme ise, kişinin bu bilgileri nasıl içselleştirdiği ve bu bilgileri nasıl davranışa yansıtacağı ile alakalıdır. Deneyimsel Öğrenme tarzı, somut deneyim, soyut kavramlaştırma, yansıtıcı gözlem, aktif deneyim olmak üzere dört öğrenme biçiminden oluşmaktadır (R. Kolb ve D. Kolb, 2013). Kolb, öğrenme aşamalarını soyut kavramdan somut yaşantıya ve aktif uygulamadan yansıtıcı gözleme esasları üzerinde oluşturmuştur.

Kolb deneyimsel öğrenme modelini, Dewey, Piaget, Lewin başta olmak üzere birçok bilim insanlarının çalışmalarına dayanarak aşağıdaki altı önerme ile oluşturmuştur:

- a) Öğrenme sonuç olarak değil süreç olarak düşünülür. Öğrenme, bireyin yaşamışlıklarını bir sonraki öğrenmeye etkin bir geri bildirim yapılmasının sonucunda tekrar meydana gelmektedir. Bireylerin yaşamışlıkları sonucunda öğrendikleri ile hayata bakış açıları değişmektedir.
- b) Öğrenmenin tamamı yeni bir öğrenmedir. Deneyime yansıma, bilgi oluşturmanın önemli bir bileşenidir. Öğrenme süreci öğrencinin bir konudaki değerlerini, fikirlerini ve inançlarını ortaya çıkarmaya hizmet eder, böylelikle bu yeni deneyimler ve fikirler incelenebilir ve bir sonraki öğrenme ile bütünleştirilebilirler (Passarelli ve Kolb, 2009).
- c) Öğrenme, diyalektik karşıtlığın hayata uyum tarzları arasındaki çatışmanın çözülmesini gerektirir. Karşıtlık, çözümsüzlük ve farklılıklar öğrenme sürecinin öğelerini oluşturmaktadır.

- d) Öğrenme bütünsel bir uyum sürecidir. Öğrenme, yalnızca bireysel bilişin sonucu değil bireyin his, algı, düşünce gibi işlevlerinin dünyaya adaptasyonunun en önemli sürecidir (Erdoğan, 2019).
- e) Öğrenme birey ve çevresi arasındaki etkileşim sonucunda elde edilir. Yaşantıların yeni bilgiler ile harmanlanması ile yeni bir öğrenme gerçekleşmektedir.
- f) Öğrenme bilgiyi meydana getirme sürecidir. Deneyimsel öğrenme teorisi, öğrencinin sosyal bir ortamda bilgi oluşturan yapılandırıcı öğrenme kavramları ve öğrencinin mevcut bilgi sistemi üzerine inşa edilmesini içermektedir (Moran, 2013).

1.3.6.1. Deneyimsel Öğrenme Tarzının Sınıflandırılması

Kolb'un öğrenme dairesi (döngüsü), öğrencinin sosyal ve fiziksel çevresiyle etkileşimi sonucu somut deneyim ile başlamaktadır. Bu deneyimden elde edilen bilgiler, yansıtıcı gözlem aşaması ile mevcut bilgilere entegre edilmektedir. Soyut kavramlaştırma aşamasında, bu bilgilerden yeni davranışlar, fikirler ve eylem planları oluşturulmaktadır. Aktif uygulama aşamasında ise, oluşturulan bu eylemler, fikirler hayata yansıtıldığından yeni davranışlar oluşur. Kolb'un öğrenme döngüsü, Piaget'in daha önceki çalışmaları ile tutarlıdır ve öğrenmenin hem somut (aktif) hem de soyut (entelektüel) bir boyuta sahip olduğuna dikkat çekmiştir. Kolb'a göre, yeni bilgi, mevcut bilgi çerçevesine bağlanmalı ya da bu bilgiler üzerine inşa edilmeli, öğrenme yeni ve mevcut bilgilerden oluşan zihinsel modeller (şema) oluşturmayı içermektedir. Yeni ve mevcut bilgi arasındaki bağ ne kadar zengin olursa, bilgi o kadar derin olur ve yeni durumlarda daha kolay erişilebilir ve uygulanabilir (Wirth ve Perkins, 2008).

Kolb'un öğrenme döngüsü, kişinin bilgiyi nasıl idrak ettiği ve bu bilginin zihinde nasıl yerleştirdiğini açıklar. Bu modele göre birey bilgiyi hisleri veya düşünce ile idrak etmekte, izleme veya yapma yoluyla da zihnine işlemektedir. Kolb, öğrenme çemberini (döngü) bireyin bilgiyi idrak etme ve zihne yerleştirme biçimine göre dört ögeye (aşamaya) ayırmıştır. Bunlar (Kolb D., 1984):

- a) Somut Deneyim (Concrete Experience),
- b) Yansıtıcı Gözlem (Reflective Observation),
- c) Soyut Kavramsallaştırma (Abstract Conceptualization),
- d) Aktif Yaşantı / Uygulama (Active Experimentation) şeklindedir.

Şekil 1. 4: Kolb'un Öğrenme Çemberi (Döngüsü)



Kaynak: D.Kolb ve R. Kolb, (2013); Erdoğan, (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar aracılığıyla oluşturulmuştur.

Bilgi, kavrama ve dönüştürme deneyiminin birleşiminden kaynaklanmaktadır. Deneyimsel öğrenme döngünde, somut deneyim ve soyut kavramsallaştırma kişinin bilgiyi idrak etme durumunu, yansıtıcı gözlem ve aktif uygulama ise kişinin bilgiyi zihnine naksetme durumunu açıklamaktadır. Öğrenme döngüsündeki dört öğrenme aşamasının öğrenme yöntemleri birbirinden farklıdır. Bu öğrenme yöntemleri şunlardır (Özden, 1998):

- a) Somut Deneyim için “hissederek”;

- b) Yansıtıcı Gözlem için “izleyerek”;
- c) Soyut Kavramsallaştırma için “düşünerek”;
- d) Etkin Yaşantı için “yaparak”

Öğrenme yöntemlerinden herhangi bir tanesi, bireyin öğrenme tarzını belirlemez, birey öğrenmeyi gerçekleştirirken bu dört öğrenme aşamasından geçmelidir. Öğrenme döngüsündeki dört aşamanın açıklamaları aşağıda verilmiştir (Kolb, 1984).

1.3.6.1.1. Somut Deneyim (Yaşantı)

Bireyler bu aşamada olayları düşlerinden yaşamak yerine somut olarak olaylara katılarak öğrenmektedirler. Bireyler, öğrenme gerçekleşirken geri dönüt (feedback) aldıklarında ve öğrenme platformu içerisinde faal olduklarında daha iyi öğrenmektedirler. Bu aşamadaki kişilerin özellikleri şunlardır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993):

- a) İletişimleri ve sosyalleşme düzeyleri açıktırlar.
- b) Hislerine güvenirlir ve deneme yanılmaktan hoşlanırlar.
- c) Otokontrolleri yüksektir.
- d) Akran çalışmalarına uygundur.

1.3.6.1.2. Yansıtıcı Gözlem

Öğrenmeyi somut olarak yapmak yerine izleyerek gerçekleştirirler. Eylemsel durumlardan ziyade gözlemleyerek ve dinleyerek değerlendirme yapmaktadırlar. Bu aşamada, birey, olayların en derinine inerek birçok analiz gerçekleştirir. Bu aşamadaki kişilerin özellikleri şunlardır (Higgins ve Nicol, 2002):

- a) Olaylara birçok farklı açıdan bakarlar ve deneyimlerden ders çıkarırlar.
- b) Gözlem yaparak sonuca ulaşmaya çalışırlar.
- c) Olayları izlerken sabırlı ve tarafsızdırlar.

- d) Gözlemleri objektif, değerlendirmeleri sübjektiftir.

1.3.6.1.3. Soyut kavramlaştırma

Döngünün bu aşamasında, bireyler, öğrenmeyi his ve duygu yerine akıl ve gerçekçi kuramlara dayanarak öğrenmektedirler. Bireyler, mantık ve bilim ışığında aksiyon almaktadırlar. Uygulanmayan ve kullanılmayan bilgilerden pek hazzetmezler. Bu aşamadaki bireylerin özellikleri şunlardır (Kurtuluş, 2019):

- a) Öğrenirken aklını ve bilimsel kuramları kullanırlar.
- b) Sistemli ve planlı çalışırlar.
- c) Mantıksal açıklama ve hipotez geliştirirler.
- d) Öğrenirken duygularını ve hislerini çok kullanmazlar.

1.3.6.1.4. Aktif (Etkin) Uygulama

Bu aşamada, bireyler, klasik öğretmen merkezli öğretimi değil de, yaparak yaşayarak öğrenmeyi tercih etmektedirler. Bireyler, hedeflerine ulaşmak için belli riskleri almaktadırlar. Birey pratik yapacağı bilgileri alır, diğer bilgileri işe yaramaz görerek hedefe ulaşmaya çalışmaktadır. Bireyler, uygulama yapmak için kendilerine alan tanınıp, fikirlerini savunacak zamanın verilmesini istemektedirler. Bu aşamadaki kişilerin özellikleri şunlardır (Mutlu ve Aydoğdu, 2013):

- a) Gözlem ve izlenim yerine uygulamayı tercih ederler.
- b) Hedefleri için risk alıp ve hedefe ulaşma konusunda başarılıdırlar.
- c) Çevre ile iletişimleri önem verip çevresini etkilemeyi severler.
- d) Öğrenme ortamında aktif olmayı isterler.

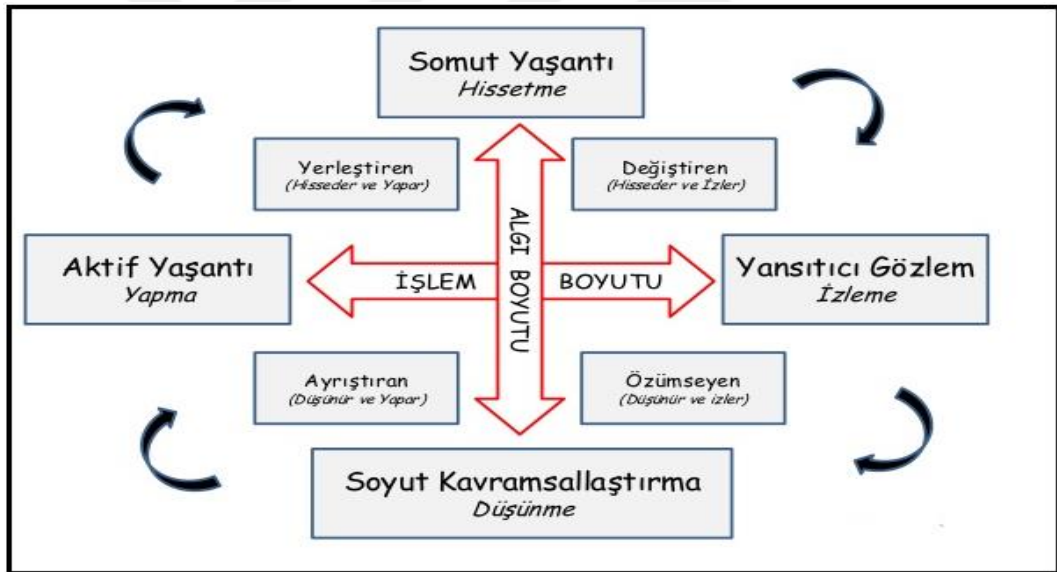
1.3.6.2. Deneyimsel (Yaşantısal) Öğrenme Tarzı

Deneyimsel öğrenmede, bireyler geçmiş deneyimlerine ve öğrenme kapasitelerine göre bu döngüde öğrenme aşamalarının birini seçmektedirler; ancak

Kolb'a göre bu aşamalardan herhangi biri tam olarak bireyin öğrenme tarzını oluşturmamaktadır. Kişilerin öğrenme tarzları şekil 1.5'te de görüldüğü gibi bu aşamaların homojen karışımından meydana gelmektedir. Bu bileşenlerden ortaya çıkan tarzlar (Kolb D., 1984):

- Somut deneyim ve yansıtıcı gözlem kesişiminden değiştiren,
- Somut deneyim ve aktif uygulama kesişiminden yerleştiren,
- Yansıtıcı gözlem ve soyut kavramlaştırma kesişiminden özümseyen,
- Soyut kavramlaştırma ve aktif uygulama kesişiminden ayırıştırıcı şeklinde adlandırılır.

Şekil 1. 5: Deneyimsel Öğrenme Tarzı Modeli



Kaynak: <https://kinesiatriaining.com/yasantisal-deneyimsel-ogrenme/> 17.04.2020

Algı boyutunun iki ucunda hissetme ve düşünme, işlem boyutunun iki ucunda ise, izleme ve yapma eylemleri yer almaktadır. Deneyimsel öğrenme tarzlarının açıklamaları aşağıda verilmiştir. Değiştiren öğrenme tarzı, yansıtıcı gözlem ve somut yaşantının kesişimi olan değiştiren öğrenme tarzına haiz olan bireyler, herhangi bir olay karşısında bir çok durum tespiti yapabilmektedirler. Bu öğrenme tarzına haiz olan bireyler öğrenmenin gerçekleştiği zaman içerisinde sabırlı ve ilgilidirler.

Öğrenme esnasında objektif bir izlenim gerçekleştirerek herhangi bir fiziksel eylemde bulunmamaktadırlar (Riding ve Rayner, 1998).

Değiştiren öğrenme tarzını benimseyen bireylerin özellikleri aşağıdaki gibidir (Cherry, 2019):

- a) Olaylara farklı perspektiften bakarak anlamlı bir çıkarım yaparlar.
- b) Sosyal ve açık fikirlidirler.
- c) Herhangi bir vakada birden çok çözüm odağı sunarlar.
- d) Bir durum karşısında gözlemlerini objektif yapar fakat çıkarımları öznelidir.
- e) Aynı anda birden çok olgu ile ilgilenebilirler.
- f) Sentez yönleri yüksek fakat uygulama yetenekleri çok azdır.
- g) Sosyal bilimler içerisinde olan mesleklerde daha başarılıdır.
- h) En belirgin öğretim yöntemleri beyin fırtınası tekniğidir.

Yerleştiren öğrenme tarzı, aktif uygulama ve somut deneyimin kesişim noktası olan yerleştiren öğrenme tarzı, hissetme ve yapma üzerine kuruludur. Bu öğrenme tarzındaki bireyler, özgür ruha sahip olup maceradan çok hoşlanmaktadır. Yerleştiren öğrenme tarzına sahip olan bireylerde organizasyon yapma becerileri gelişmiş olup ayrıca organizasyonda da en önde yer almaktadırlar. Ani gelişen durumlara entegrasyonları çok geniş olup, sosyal iletişim becerilerini iyi kullanmaktadırlar. Bu öğrenme tarzına sahip bireylerin özellikleri aşağıdaki gibidir (Jonassen ve Grabowski, 1999):

- a) Organizasyonda risk alıp, eylemlerde öncü olurlar.
- b) İnsanları etkileme gücüne sahiptirler.
- c) Kurmuş olduğu kuramlar gerçekçi ve uygulanabilir kuramlardır.
- d) Hedeflere ulaşma konusunda kararlıdır.
- e) Otokontrolleri zayıf olup, acele karar verebilirler.

Özümseyen öğrenme tarzı, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramlaştırma aşamalarının entegrasyonundan meydana gelen bu öğrenme tarzı, öğreticinin merkezde, öğrencinin uygulamada pasifize olduğu modeldir. Bu öğrenme tarzına sahip olan bireyler, birçok kompleks durumu mantıksal bir çerçeveye dönüştürebilirler. Uygulamadan çok öğreticinin aktif olduğu, öğrencinin soyutsal ögelerle öğrenmeyi gerçekleştirdiği öğrenme tarzıdır. Bu öğrenme tarzına sahip bireylerin özellikleri aşağıdaki gibidir (Koto, Ningsih, ve Putri, 2018):

- a) Olaylara bakış açıları mantık çerçevesi içerisindedir.
- a) Karmaşık olgu veya bilgileri mantıksal çerçeveye sokabilirler.
- b) İletişim becerileri diğer öğrenme tarzlarına göre azdır.
- c) Öğrenme ortamında edilgen bir yapıya sahiptirler.
- d) Teknik mesleklere yatkınlıkları daha fazladır.

Ayrıştıran öğrenme tarzı, ayrıştıran öğrenme tarzı aktif deneyim (yaşantı) ve soyut kavramlaştırma aşamalarının kesişim noktasında olup bu öğrenme tarzına sahip olan bireyler, toplumsal olaylardan ziyade teknik olaylar üzerine çalışmayı tercih etmektedirler. Olasılıksal problemlerden çok, cevabı tek olan problemleri çözmede daha başarılıdırlar. Bu öğrenme tarzına sahip olan bireylerde, uygulama, son derece önem arz etmektedir. Öğrendikleri bilgileri günlük hayatta kullanmaktan hoşlanmamaktadırlar. Ayrıştıran öğrenme tarzına sahip bireylerin özellikleri aşağıdaki gibidir (Dantas ve Cunha (2019):

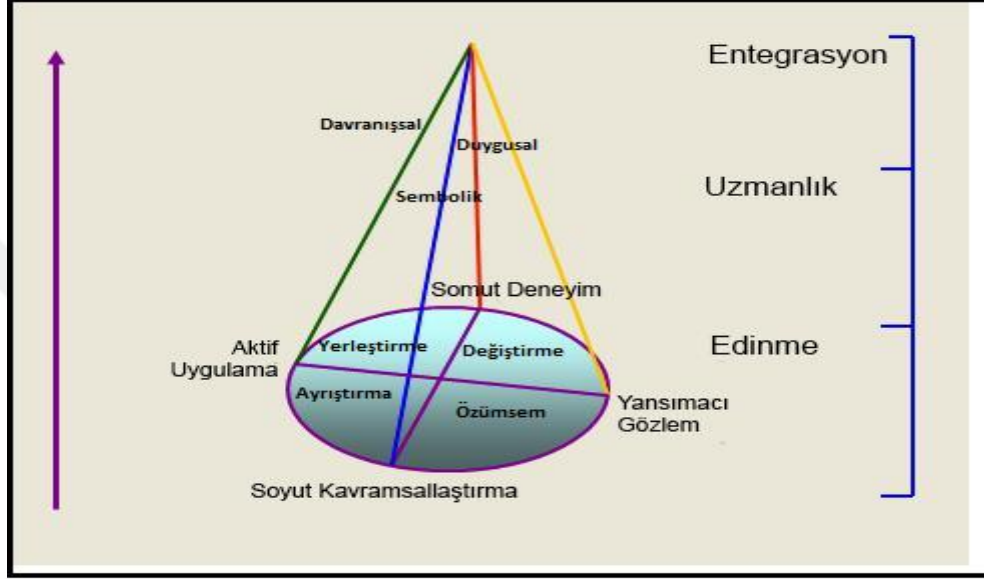
- a) Yaparak ve yaşayarak öğrendikleri için uygulama yetenekleri gelişmiştir.
- b) Teknik konular üzerine çalışmayı severler.
- c) Duygusal yaklaşımdan çok mantıklı çerçevede çözüm ararlar.
- d) En belirgin öğretim yöntemleri problem çözme tekniğidir.

Kolb'a göre bireyin gelişim süreci dört ana esastan oluşur. Bunlar (Erdoğan, 2019):

- a) Duygu (duyarlı ve hissi beceriler),

- b) Simge (bilişsel ve düşünsel beceriler),
- c) Davranış (kinetik beceriler),
- d) Algı (gözlemsel beceriler) şeklindedir.

Şekil 1. 6: Deneyimsel Öğrenme Teorisi Gelişim Modeli



Kaynak: Gencel, (2007: 125–126)

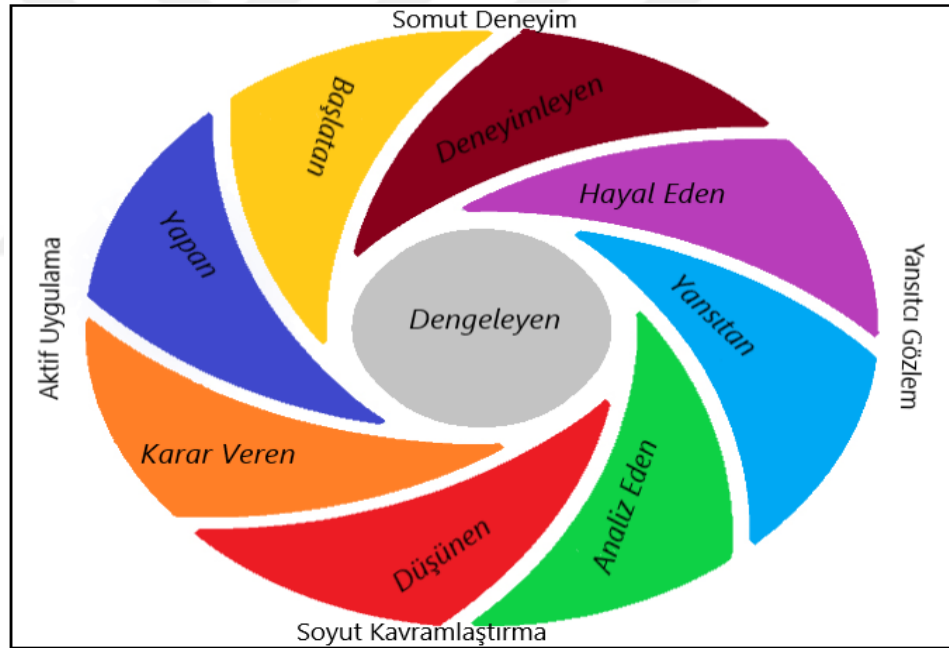
Gelişmişlik düzey yukarıdan aşağıya doğrudur. Koninin alt kısmı gelişmişliğin az olduğu alan, koninin üs kısmı ise gelişmişliğin çok olduğu alandır. Gelişim süreçleri, edinim (kazanım), uzmanlık ve entegrasyon (birleşim) şeklindedir. Gelişim süreçleri bireyin yaşına göre meydana gelmektedir. Edinim aşaması, temel öğrenmelerin başladığı, bireyin ergenlik dönemine kadarki zamanı içerir. Uzmanlık aşaması, bireyin kişiliğinin oturduğu ve kendisini tanıdığını, orta yaşa gelene kadarki zamanı içerir. Entegre aşaması ise, uzmanlık aşamasından sonraki aşamayı temsil etmektedir. Bireylerin kendi kişisel özelliklerinin farkında olup, kendilerini gerçekleştirmeye çalıştıkları aşamadır (Kolb , 1984).

1.3.6.3. Kolb'un Dokuz Öğrenme Tarzı

Deneyimsel öğrenme modelinde kullanılan dört öğrenme tarzı, zamanla bireylerin öğrenme kategorilerini belirlemede eksik kaldığı ve iki öğrenme tarzı

arasında kalan birtakım durumları açıklamakta yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Bu yetersizliği ortadan kaldırmak amacıyla Kolb, bireylerin öğrenme tercihlerini sınıflamada kullandığı dört öğrenme tarzını daha da geliştirerek dokuz öğrenme tarzını ortaya çıkarmıştır. Bu dokuz öğrenme tarzı, bireyin nasıl öğrendiğini anlama ve farklı öğrenme durumlarında kendisi için en uygun yaklaşım tarzını seçmesine daha da yardımcı olmaktadır. Kolb'un dokuz öğrenme tarzı, önceki dört öğrenme tarzını daha iyi tanımlamak için ortaya çıkmıştır. Dokuz öğrenme tarzı şunlardır: başlatan, deneyimleyen, hayal eden, yansıtan, analiz, düşünen, karar, yapan ve dengeleyen öğrenme tarzlarıdır (Peterson ve Kolb, 2017).

Şekil 1. 7: Kolb'un Dokuz Öğrenme Tarzı Modeli



Kaynak: <https://www.researchgate.net/publication/31544947>, 20.11.2020

1.3.6.3.1. Başlatan Öğrenme Tarzı

Başlatan öğrenme tarzına sahip olan bireyler, uygulamalı ve gerçek hayattan problemler çözerek öğrenmeyi gerçekleştirmektedirler. Aktif yaşantı ve somut yaşantı öğrenme tarzlarını kapsamaktadır. Değişkenlik gösteren durumlarda hızlı aksiyon alarak yeni öğrenme modeli oluşturabilirler. Bu öğrenme tarzını benimseyen bireyler, risk alma becerisine sahip oldukları için yeni fırsatlar oluşturup başarı elde

edebilirler. Öğrenmelerde mantıktan çok hisleri ile hareket etmektedirler. Bu öğrenme tarzlarını benimseyen bireylerin özellikleri şunlardır (a.g.e):

- a) Hedefe ulaşmak için klasikleşmiş çözüm yollarının dışına çıkabilirler.
- b) Öğrenme sürecinde mantıksal olgulardan çok, duyguları ile hareket ederler.
- c) Ekip çalışmalarında ekip arkadaşlarını etkileyip ve yönlendirebilecekleri özelliklere sahiptirler.
- d) Öğrenme örneklemi gerçek hayattan olmasını tercih ederler.
- e) Problem çözmede gruba liderlik yapabilirler ve maceracı öğrenme tarzına sahiptirler.
- f) Problem anında hızlı ve etkin kararlar verebilirler.
- g) Problem çözmede birden fazla yol geliştirebilirler.
- h) Anlık öğrenmelerde başarılıdırlar; fakat bunu geleceğe taşıma konusunda başarısız olabilirler.
- i) Problemleri çözerken kendi teknik analizlerine güvenirler.
- j) Klasik usta çırak öğrenme metodunu tercih ederler.

1.3.6.3.2. Deneyimleyen Öğrenme Tarzı

Bu öğrenme tarzına sahip olan bireyler, yaşanmışlıklarına yoğun şekilde bağlı kalarak anlam çıkarma yoluna gitmektedirler. Böyle olunca da bireyin anı, doğrudan algılama ve hissetme yeteneğini engelleyerek olumsuz durum meydana çıkarmaktadır. Somut yaşantıdan faydalanarak etkin katılım ve yansıtıcı gözlem arasında denge görevi görmektedir. Öğretici ile ilişkileri öğrenme sürecini etkileyecek kadar önem arz etmektedir. Çok yönlü fikirlere açık olduklarından kendilerine gelen her bilgiyi benimsemektedirler. Bu durum bireyin kendi bağımsız hüküm verme yetisini etkilemektedir. Deneyimleyen öğrenme tarzını benimseyen bireylerin özellikleri şöyledir (a.g.e.):

- a) Öğrenme sürecinde daha çok yaşanmışlıklarından yararlanırlar.
- b) Öğrenmeyi algı ve hisleriyle gerçekleştirirler.

- c) Sosyal iletişimleri son derece gelişmiştir.
- d) Deneyimlerine bağlı kalmakla beraber yeni görüşlere açıktırlar.
- e) Sorunlara geleneksel yöntemlerin dışında çözüm getirirler.
- f) Çevrelerine karşı son derece duyarlı ve çevresi ile iletişim kurma becerileri gelişmiştir.
- g) Öğrenme de öğreticinin davranışlarından çok fazla derecede etkilenirler.
- h) Bireysel iş becerileri yüksek olmakla beraber grup çalışmalarında da başarılıdırlar.
- i) Olumlu veya olumsuz geri dönütler öğrenmeyi etkiler.
- j) Olaylar karşısında profesyonel karar verme durumları zayıftır.

1.3.6.3.3. Hayal Eden Öğrenme Tarzı

Bu öğrenme tarzını benimseyen bireyler, öğrenmeyi tecrübeleri ışığında hissederek ve algılayarak gerçekleştirmektedir. Bu öğrenme tarzına sahip bireyler, deneyimlerinden yararlanarak olayların olası sonuçları üzerine olasılıksal değerlendirme yapmaktadırlar. Fikirlerin hiçbir kısıtlamada kalmadığı demokratik ortamlarda, öğrenim görmeyi sevmektedirler. Bir konu hakkında birden fazla cevaplı ortamlarda fikir alışverişinden hoşlanmaktadırlar. Somut deneyim ve yansıtıcı gözlemin birleşim adımıdır. Hayal eden (imgeleyen) öğrenme tarzını benimseyen kişilerin özellikleri şöyledir (Learning, 2018):

- a) Öğrenmede ön yargısız iletişime sahiptirler.
- b) Olasılıksak öğrenmelerde olayların sonuçlarını imgelemek.
- c) Öğrenme esnasında eylemsel durumlardan ziyade izleyerek öğrenmeyi gerçekleştirirler.
- d) Olası sonuçların değerlendirmesini birçok açıdan ve birden fazla sonuç çıkacak şekilde yaparlar.
- e) Empati yaparlarken hislerine göre hareket ederler.
- f) İletişim becerileri ileri derecede gelişmiş olup sorunların karşısında çözüm olanakları her zaman vardır.
- g) Öğreticilerin yol gösterici, duyarlı ve üretken olmasını isterler.

1.3.6.3.4. Yansıtan Öğrenme Tarzı

Bu tarzın öğrenme temelini gözlem ve yansıtma oluşturmaktadır. Somut yaşantı ve soyut kavramlaştırma arasında denge ayarı yaparken yansıtıcı gözlemden faydalanmaktadır. Yansıtan tarza sahip bireyler, sabırlı ve çoklu bakış açılarına sahiptirler. Farklı bakış açısı olan öğrencilerden hoşlanmaktadırlar. Olaylar karşısında hızlı karar vermeleri dezavantaj oluşturmaktadır. Yansıtan öğrenme tarzını benimseyen kişilerin özellikleri şöyledir (Hamidon vd., 2019):

- a) Başkalarının görüşlerini merak edip onlara değer verirler.
- b) Farklı verilerin analizlerinden anlamlı bütünler çıkarım yaparlar.
- c) Kesin gözlemleri sayesinde olaylardan derin anlamlar çıkarabilirler.
- d) Öğrenmenin sonucundan çok sürecine daha çok önem verirler.
- e) İnsanlara yansıyan en önemli özellikleri sessiz, iç görülü, kapsamlı, hassas ve derin düşünce tarzıdır.
- f) Öğrenme sürecinde hislerini ve mantıklarını aynı derece kullanırlar.
- g) Ekip çalışması içerisinde farklı fikir ve bakış açılarını bir araya getirerek ortak bir zemin buluşturabilirler.
- h) Olaylara farklı bakış açısı geliştirirler fakat bu bakış açılarını uygulamakta geç kalabilirler.
- i) Demokratik ve geniş görüşlü ortamlarda çalışmayı severler.
- j) Olaylara anlamlar katarken grup çalışmasından ziyade tek başına çalışması severler.

1.3.6.3.5. Analiz Eden Öğrenme Tarzı

Analizci tarza sahip olan bireyler, fikirleri entegre ederken ve düzenlerken yansıtma ve düşünme yolu ile yapmaktadırlar. Analiz eden tarza sahip bireyler, çok geniş bir yelpazedeki bilgileri kısa zamanda anlar ve o bilgileri mantıksal bir şekle sokabilmektedirler. Yansıtıcı gözlem öğrenme tarzı ile soyut kavramlaştırma öğrenme tarzını entegre etmektedir. Problem çözme yeteneğine sahip eğitimcilerle olmaktan zevk almaktadırlar. Bu öğrenme tarzına sahip bireyler, bir teorinin

mantıksal sağlamlığa sahip olmasının pratik değerden daha önemli olduğunu düşünmektedirler. Analiz eden öğrenme tarzını benimseyen bireylerin özellikleri şöyledir (Peterson ve Kolb, 2018):

- a) En iyi bilgiyi geniş bir yelpazede alıp kısa ve sistematik bir biçime getirebilirler.
- b) Somut durumlardan çok soyut kavramlardan daha çok hoşlanırlar.
- c) Sosyal ilişkileri çok fazla tercih etmezler.
- d) Öğrenme sürecinde planlı ve sabırlıdırlar.
- e) Olası risk taşıyan olaylarda öngöruları yüksek olduğundan hata yapma riskleri azdır.
- f) Kararlarını hislerine göre; değil mantıksal çerçevede verirler.
- g) Kişilikleri ekip çalışmasına çok uygun değildir; genellikle bireysel çalışmayı tercih ederler.

1.3.6.3.6. Düşünen Öğrenme Tarzı

Etkin deneyim ve yansıtıcı gözlem arasında denge ayarı yaparken soyut kavramsallaştırma öğrenme tarzından yararlanmaktadır. Düşünen tarza sahip olan bireylerde, soyut akıl yürütme, matematik ve mantıksal düşünme becerileri yüksektir. Sosyal konulardan çok teknik konulardan hoşlanmaktadır. Bu öğrenme tarzına sahip bireyler, çeşitli kaynaklardaki bilgileri özet hale getirme ve o bilgilerden model oluşturma konusunda başarılıdırlar. Düşünen öğrenme tarzına sahip kişilerin özellikleri şöyledir (Erdoğan, vd., 2017):

- a) Matematiksel ve analitik yetenek gerektiren işlemlerde başarılıdırlar.
- b) Alışılmış kalıpların dışında çözüm gerektiren olgulardan hoşlanırlar.
- c) Ekip çalışmasını tercih etmezler.
- d) Planlarını gerçekleştirirken sonuçtan daha çok sürece önem verirler.
- e) Duygularını dışa vurmayı sevmezler, eylemden önce çok fazla kritik yaparlar,
- f) Hata yapmamaya dikkat ederler.

- g) Diğerleri tarafından tutarlı, dakik, kesin ve net görüşlü kişisel özellik yapıları ile bilinirler.
- h) Tematik başarısı yüksek öğretici ile çalışmaktan hoşlanırlar.
- i) Tümdengelim yöntemini kullanırlar.

1.3.6.3.7. Karar Veren Öğrenme Tarzı

Bu öğrenme tarzına sahip bireyler, problemlere cevap ararken; pratik yolla ve eylemsel reaksiyonlarla bulmaya çalışmaktadırlar. Bu pratik yol ve eylemsel reaksiyonları da bir teori veya model üzerinden yapmaktadırlar. Soyut kavramlaştırma ve etkin (aktif) yaşantıları entegre etmektedir. Karar veren öğrenme tarzını benimseyen bireyler, problemleri çözerken mantıksal çözümler üzerine karar vermektedirler. Belirsizliklerin olmadığı, net çizgilerle belirtilen ve belli standartlar çerçevesinde çözülebilen problemlerden hoşlanmaktadırlar. Karar veren öğrenme tarzına sahip bireylerin bazı özellikleri şöyledir (Kolb ve Kolb, 2013: 206–207):

- a) Problemlere kesin, net ve pratik çözümler bulma konusunda başarılıdırlar.
- b) Planlı, çözüm odaklı, kriterleri çok keskin olan öğreticiden hoşlanırlar.
- c) Sosyal yönleri zayıftır.
- d) Hedefe aşırı derecede konsantre oldukları için bazen çözüm için çok önemli olan küçük nüansları göremeyebilirler.
- e) Diğerleri tarafından konsantre, gerçekçi, profesyonel ve kararlı kişisel özelliklere sahip bireyler olarak bilinirler.
- f) Laboratuvar ve deneysel çalışmalar yapabilecekleri ortamlarda daha iyi öğrenme gerçekleştirebilirler.
- g) Kural ve düzenin olmadığı çalışma ortamlarında başarılı olamayabilirler.

1.3.6.3.8. Yapan Öğrenme Tarzı

Bu öğrenme tarzına sahip olan bireyler yaşamışlıklardan çok fazla anlam çıkarmaktadırlar. Somut yaşantı ve soyut kavramlaştırma arasında denge ayarı yaparken etkin (aktif) deneyimden faydalanmaktadır. Öğrenmeyi gerçekleştirirken

soyut aktiviteden çok eylemsel faaliyetlerde bulunmaktadır. Yapan öğrenme tarzına sahip olan bireyler, sosyal iletişimleri çok iyi olmakla beraber teknik problem çözmede de iyidirler. Bu öğrenme tarzını benimseyen bireylerin özellikleri şunlardır (Kolb ve Kolb, 2013: 208–209):

- a) Öğrenmelerini geçmiş yaşantılardan sağlarlar.
- b) Öğrenme sürecinde hem duyguları hem de mantıkları ile hareket edebilirler.
- c) Problem çözümünde alışlagelmiş yöntemler dışına çıkabilirler.
- d) Organizasyonel becerileri yüksektir.
- e) Kompleks problemleri çözmede iyidirler.
- f) Sonuç odaklı çalışırlar.
- g) En iyi öğrendikleri öğrenme tekniği tartışma yolu ile öğrenme metodudur.
- h) Akran çalışmasını ve işbaşında öğrenmekten hoşlanırlar.

1.3.6.3.9. Dengeleyen Öğrenme Tarzı

Bu öğrenme tarzına sahip bireyler; somut yaşantı, etkin uygulama, soyut kavramlaştırma ve yansıtıcı gözlem arasında denge ayarı yapmaktadırlar. En önemli özellikleri denge (uyum) yeteneğidir. Bütün öğrenmeler arasında belirli bir ahenk sağlarken varsa kör noktaları belirler ve bu boşlukları doldururlar. Hem duyguları hem de mantıkları ile çözüm sunarlar. Dengeleyen öğrenme tarzını benimseyen bireyler, bütün öğrenme döngüsünde gezinme yetenekleri nedeniyle, öğrenme yaklaşımlarını duruma göre değiştirebilmektedirler. Bu öğrenme tarzını benimseyen kişilerin özellikleri şunlardır (Kolb ve Kolb, 2013: 210–211):

- a) Bütün öğrenme tarzlarını aynı anda kullanabilirler.
- b) Problem çözerken farklı bakış açısı geliştirebilirler.
- c) Ekip çalışmasında farklı karakterler arasında köprü görevi görürler.
- d) Öğrenmeyi gerçekleştirirken hem sosyal zekadan hem de teknik mantıktan yararlanırlar.

- e) Bütün öğrenme tarzlarını bilmelerine karşın herhangi birinde uzman değildirler.
- f) Hayatları boyunca birçok kariyer hedefi oluşturup ve sektörler arası geçiş yapabilirler.
- g) İnsanlar arasında becerikli, yetenekli ve esnek kişilik yapısına sahip bireyler olarak bilinirler.
- h) Öğrenme ortamında birden fazla öğrenme tekniği ile öğrenim görmekten hoşlanırlar.
- i) Farklı öğretme biçimine sahip öğreticileri tercih ederler.

Deneyimsel öğrenmede, öğrenme tarzları birbirinden ayrıldığı gibi öğretici tarzları da farklı modellere ayrılmıştır. Kolb'un öğrenme döngüsünde, eğitimciler rolleri bakımından dört gruba ayrılmıştır. Bu dört grup; öğrencilerin kendi yaşamışlıkları ile öğrenmesine vesile olan eğitici modeline “kolaylaştırıcı model”, öğrencilerin bilgi havuzlarına ulaşmasına vesile olan eğitici modele “uzman model”, öğrencilerin hedef öğrenmeyi gerçekleştirirken belli kalıplar içinde ulaşmasına vesile olan eğitici modele “değerlendirici model”, öğrencilere usta – çırak ilişkisi çerçevesinde öğrenmesine vesile olan eğitici modele “koç model” adı verilmektedir.

Dünyada mesleki eğitim yapısına bakıldığında, özellikle işbaşı eğitiminde kullanılan model; koç modelidir. Mesleki eğitimde her ne kadar birey ilk yıllarda teorik bilgileri yoğun olarak alsın da bireyin pratik gelişimi işbaşı eğitiminde gerçekleşmektedir. İşbaşı eğitimin mihenk taşı ise, usta çırak ilişkisini kapsayan koç model oluşturmaktadır. İşbaşı eğitim (beceri eğitim) ve mesleki eğitim detaylı olarak çalışmanın ileriki bölümlerinde işlenecektir.

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE’NİN MESLEKİ ve TEKNİK EĞİTİM YAPISI

Ulusların eğitim düzeyleri, uygulamış oldukları eğitim öğretim metotları ile paralellik göstermektedir. Eğitim öğretim metotları da ulusun, uluslararası alanda eğitilmiş birey gücünü ortaya çıkarmaktadır. Uluslar eğitim öğretim programlarını, ülkenin ihtiyaç analizine göre yapmaktadırlar.

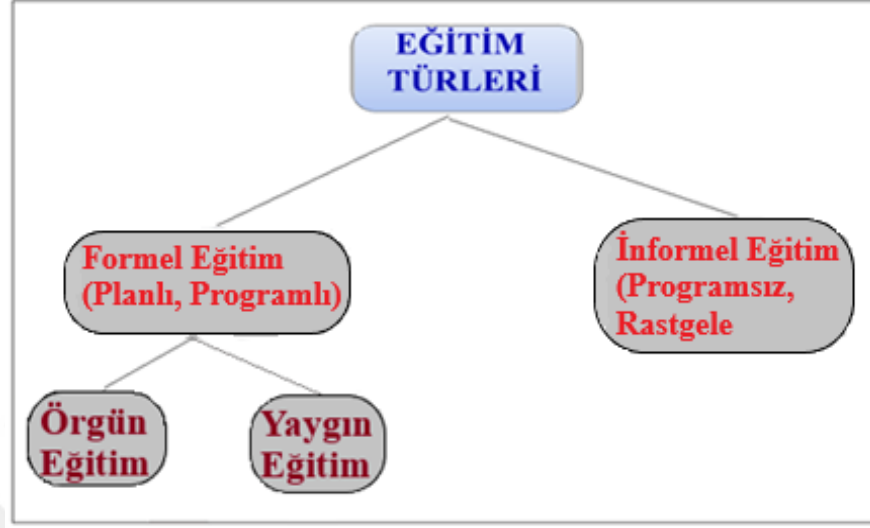
Türkiye’de eğitim programı, okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere beş aşama da oluşmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim genel olarak üçüncü aşamada başlamakta ve üst aşamalara doğru devam etmektedir. Eğitim ve öğretim kavramları çalışmanın bu bölümünde incelenmiştir.

2.1. Eğitim Türleri

Eğitim sistemi, ulusların gelişen koşullara uygun olarak nitelikli birey yetiştirme alanı olarak tanımlanır. Eğitim sistemini de o ülkede uygulanan eğitim programları, öğrenme metotları ve materyalleri gibi birçok faktörden oluşturur. Uluslar ihtiyaçları doğrultusunda eğitim sistemlerini belirli temeller üzerine kurmaktadırlar.

Türkiye’nin eğitim sistemine bakıldığında, bireylerin hazırbulunuşluk durumlarına göre, şekil 2.1.’de de görüldüğü üzere serbest (enformel) eğitim ve formel eğitim olmak üzere iki türe ayrılmaktadır. Formel eğitimde; yaygın (formel olmayan) eğitim ve örgün (formel) eğitim olmak üzere iki temelden oluşur (MEB, 2014).

Şekil 2. 1: Eğitim Türleri



2.1.1. Serbest (Enformel) Eğitim

Herhangi bir kurum tarafından planlı olarak verilmeyen, hayatın içerisinde gerçek veya gizil öğrenme ile gerçekleşen öğrenme olarak adlandırılır. Toplumsal etkileşim ile meydana gelen enformel eğitim, örgün ve yaygın eğitim veren kurumlarında verilen planlı ve programlı eğitimin dışında meydana gelmektedir. Belli bir programa bağlı meydana gelmediği için hem olumlu hem de olumsuz davranışlar meydana gelebilir. Enformel öğrenme etkileşim ve gözlem yolu ile gerçekleşir; klasik usta – çırak ilişkisi ve taklit tarzındaki öğrenmeleri kapsamaktadır. Serbest (enformel) öğrenmenin özellikleri aşağıdaki gibidir (Walidin, 2016):

- a) Öğretici ekip uzman kişilerden oluşmaz.
- b) Belli bir program dairesinde gerçekleşmez.
- c) Kişide her zaman olumlu gelişmeler göstermez.
- d) Öğrenme hayatın içerisinde gerçekleşir, herhangi bir kurumda öğrenilmez.
- e) Değerlendirme kriterleri yok ve kontrol edilmesi zordur.
- f) Öğrenme metotları gözlem, taklit ve etkileşim gibi tarzlarıdır.

2.1.2. Formel Eğitim

Kurumlar tarafından belli bir program ve plan dahilinde verilen eğitimleri kapsamaktadır. Örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki türü vardır, aşağıda açıklanacaktır.

2.1.2.1. Örgün Eğitim

Örgün eğitim, belirli bir plan ve program çerçevesinde, belirli bir eğitim kurumunda yapılan eğitim türünü içermektedir. Örgün eğitim, yasa ve normlara göre yapılandırılmış ve yönetilmiş, hedefler, içerik ve yöntem açısından oldukça katı bir müfredat sunan sistematik, organize bir eğitim modeline karşılık gelmektedir. Bireylerin hayatlarını sürdürmek amacıyla kazanmış oldukları mesleklere götüren planlı ve ölçülebilir öğrenmelerin tamamıdır. Okul öncesi (ana okulu) eğitim dönemimde başlayıp yüksek öğrenimde son bulan ve kuruluşların çatısı altında sürdürülen sürekli eğitimidir. Örgün eğitim, eğitimin sürecinin belirli zamanlara ayrıldığı, ölçme ve değerlendirmelerin yapıldığı; sonrasında belli belgelendirilmelerin yapıldığı sistemdir. Örgün öğrenmenin özellikleri aşağıdaki gibidir (Dib, 1988):

- a) Eğitiminin verildiği grupların yaş ortalaması bellidir.
- b) Belli kazanımlar elde etmek için uygulanır.
- c) Belirli bir plan ve program vardır.
- d) Belirli bir dönem yasal zorunluluktur.
- e) Kazandırılmak istenen davranışlar bellidir.
- f) Belli otorite tarafından kontrol vardır.
- g) Dönemsel değerlendirmeler söz konusudur.

Örgün eğitim veren kurumlar şunlardır:

- a) Okul öncesi kurumlar,

- b) İlkokullar,
- c) Ortaokullar,
- d) Liseler,
- e) Üniversiteler şeklindedir.

2.1.2.2. Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim, örgün öğrenme sistemi içine girmemiş veya belli döneminde ayrılmış bireylerin, belli kazanımlar elde etmek amacıyla aldıkları eğitimidir. Yaygın eğitim, herhangi bir sebeple örgün eğitim dışına çıkan ve örgün eğitimdeki hedef ve kazanımları elde etmek için verilen eğitimidir. Yaygın eğitim; belli kurumlarca verilen uzaktan veya yüz yüze kurslar, çıraklık eğitimi, hizmet içi eğitim ve açık öğretim gibi eğitimleri kapsamaktadır. Yaygın eğitimin özellikleri aşağıdaki gibidir (Uçar ve Bozkurt, 2020):

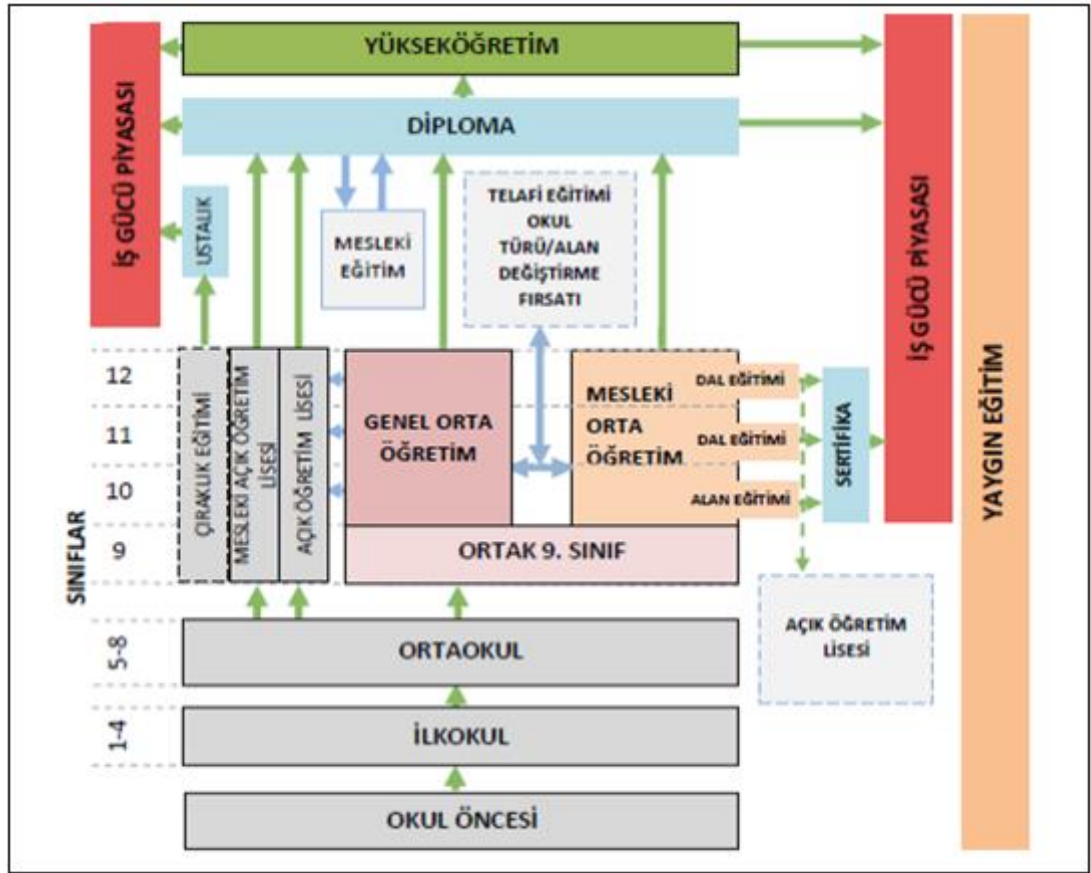
- a) Eğitimden ziyade öğrenme temeli üzerine dayanır.
- b) Eğitim süresi kazanımlara göre uzun veya kısa olabilir.
- c) Usta– çırak ilişkisi çerçevesinde tecrübe aktarımı söz konusudur.
- d) Her kazanım sonunda değerlendirme yapılabilir.
- e) Yasal zorunluluk söz konusu değil ve gönüllülük esastır.
- f) Hedefler kursiyere göre de belirlenebilir.
- g) Belli bir program çerçevesinde gerçekleştirilir.

Yaygın eğitim veren kurumlar şunlardır:

- a) Halk eğitimi merkezleri,
- b) Çıraklık eğitimi merkezleri,
- c) Pratik kız sanat okulları,
- d) Olgunlaşma enstitüleri,
- e) Endüstri pratik sanat okulları,
- f) Mesleki eğitim merkezi,
- g) Yetişkinler teknik eğitim merkezleri ve özel kurslar,

- h) Eğitim ve uygulama okulları (özel eğitim),
- i) Meslek okulları (özel eğitim),
- j) Meslekî eğitim merkezleri (özel eğitim),
- k) Bilim ve sanat merkezleri (özel eğitim),
- l) Açık ilköğretim okulu,
- m) Açık öğretim lisesi
- n) Açık öğretim üniversitesi.

Şekil 2. 2: Türkiye’de Eğitim Sistemi Modeli



Kaynak:

http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13153013_TES_ve_ORTAYYRE_TYM_son10_2.pdf 27.04.2020

Şekil 2.2’de de görüldüğü üzere, eğitim sistemi beş aşama üzerine kurulmuştur. Bunlar okul öncesi, ilkokul, ortaokul, orta öğretim ve

yükseköğretimdir. Eğitim sistemi 2012 yılında Resmî Gazetede yayınlanan 28261 sayılı değişiklik ile 12 yıllık zorunlu eğitime geçmiştir. Mesleki eğitimin başlangıç dönemine bakıldığında, genellikle orta öğretime dayanmakta; fakat bazı alanlarda ortaokul döneminde de başladığı görülmektedir. Öğrenciler, örgün orta öğretime geçişlerde ya genel orta öğretimden ya da mesleki orta öğretimden devam etmektedirler.

2.2. Mesleki ve Teknik Eğitim

Günümüzde ilerleyen teknoloji ile, toplumların gelişiminde rol oynayan etkenlerin başında eğitilmiş birey ve bu eğitilmiş bireylerin doğru koşullarda kullanılması gelmektedir. Söz konusu toplumsal gelişim için doğru koşullarda eğitim ve iş sektörünün entegrasyonu şarttır. Aksi takdirde, bir taraf için mali israf, diğer taraf için insan kaynağı israfı oluşturmaktadır. Sanayi İnkılabı ile 21. yüzyılda meydana gelen teknolojik değişimler mesleklerde de değişimler meydana getirmiştir. Eğitim sistemlerini bu değişimlere entegre edebilen toplumların gelişmişlik seviyeleri hızla artmaktadır. Meydana gelen değişiklikler, eğitim sisteminin de değişmesine yol açmıştır. Eğitim sistemi esnek ve sürdürülebilir olan toplumlar, bu değişimlere daha çabuk ayak uydurmakta; bu çerçevede ihtiyacı olan insan kaynağı başta olmak üzere diğer bütün kaynaklara doğru şekilde ulaşma imkânı sağlamaktadır.

Mesleki eğitimin önemi toplumsal ve ekonomik yaşam içerisinde her geçen gün daha fazla artmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimde gelişen yeterlilik ve nitelikler toplumun bütün kademesini etkilemektedir. Bu etki, insanların tüm yaşam alanına yayılmış ve örgün bir öğrenme biçimini almıştır. Teknolojik ve ekonomik gelişmeler mesleki eğitimin de değişmesine zemin hazırlamıştır (Moran ve Rumble, 2004).

OECD raporlarına göre, mesleki ve teknik eğitim alan bireyler, genel eğitim alan bireylerden daha erken mesleğe atılmakta ve işgücü piyasasında teknik yeterliliği sağlamaktadır. Mesleki eğitim ve öğretim, birçok OECD ülkesinde orta öğretimin önemli bir parçası olmuş ve gençleri işe hazırlamada, yetişkinlerin becerilerini geliştirmede ve işgücü piyasası ihtiyaçlarına cevap vermede merkezi bir

rol oynamaktadır. Bazı ülkelerde, mesleki eğitim politika tartışmalarında ihmal edilmiş, marjinalleştirilmiştir ve genellikle genel akademik eğitime artan vurgu nedeniyle gölgede kalmıştır. Bununla birlikte, mesleki eğitim programına katılmanın hem mikro hem de makro yararlı sonuçları vardır. Bu sonuçlar, yeterlilikler edinme fırsatı, tatmin edici bir ücretle işgücü piyasasına entegrasyon, daha fazla kariyer geliştirme fırsatları, mesleki statü ve ekonomik rekabet gücüdür (Education at a Glance, 2019).

Toplumlarda yaşam dinamiklerini etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörlerin en önemlilerinden biri de eğitimidir. Eğitim bireylerin toplumsal alan içerisinde yer edinmelerini sağlamaktadır. Eğitimin birçok alt etmeni olup bunlardan biri de mesleki eğitimidir. Mesleki ve teknik eğitim ile ilgili literatürde birçok tanımlama bulunmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitim, Eğitim yapısının içerisinde çeşitli sektörler ile her türlü eğitimin planlanması, organize edilmesi, uygulanması ve yönetilmesi esaslarının toplamıdır. Mesleki ve teknik eğitim, bireylerin zihinsel, duygusal ve sosyal özelliklerine göre meslek seçim yapmasını sağlayan ve seçilen bu mesleğe ait bilgi, beceri, yetenek ve mesleki ahlak kazandıran süreç olarak adlandırılır (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001).

Mesleki ve teknik eğitim, insanlara belirli bir konuda gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırarak insanlarda mesleki alışkanlık ve tavır geliştirilmesine yardımcı olan ve yine insanlarda bilişsel, duyuşsal, davranışsal yeteneklerin gelişmesine katkı sağlayan süreçtir (Şencan, 2008).

Mesleki ve teknik eğitim, bireyin bir zanaatı sürdürmesi için ehliyet kazanmasını hedefleyen ve bu zanaata ait gerekli teknik alt yapıyı sağlayan eğitimidir. Bu alt yapı sadece bilişsel veya duyuşsal alanda değil psikomotor alanda da olmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim, eğer birey teorik bir bilgiye ihtiyacı varsa teorik verir; yoksa uygulamalı eğitim süreci ile birey hayata hazırlanmasını sağlamaktadır. Mesleki ve teknik eğitim, insanların uğraş edinmesi ve bu uğraştan

yararlanarak kazanç elde etmesine yardımcı olan eğitimidir. Herhangi bir mal, hizmet ve bilginin ilk üreticiden son tüketiciye ulaşması için planlanmış bir yapı olması gerekmektedir. Bu yapıların en önemli noktası ise eğitilmiş birey oluşturmaktadır. Bu eğitilmiş bireyleri oluşturan süreç ise, mesleki eğitimidir (Buluç, 2001).

Mesleki ve teknik eğitim, gelişen durumlar neticesinde bireylerin herhangi bir uğraş ve sanata karşı yeterlilik kazanma durumudur. Bu yeterlilikler, günümüz şartlarında bir mesleğin yapılabilmesini sağlayan bilgi ve becerileri oluşturmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim, toplumların hayatlarını sürdürmesi için gereksinim duydukları işlerde ortaya çıkan nitelikli eleman ihtiyacının yetiştirildiği sistemdir. Mesleki eğitim sağladığı nitelikler bireye, sadece iş hayatında belli beceriler elde etmesi değil, aynı zamanda toplumda belli bir statü elde etmesini de sağlamaktadır. (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

MEB'in (2018) "Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü" raporuna göre, Mesleki ve teknik eğitimin amaçlarını aşağıdaki gibidir:

- a) Bireye meslek kazandırmak.
- b) Bireyin ekonomik kazanım elde etmesini sağlamak.
- c) İnsanları en iyi yapabilecekleri mesleklere yönlendirerek nitelikli insan gücü yetiştirmektir.
- d) Gelişen teknoloji ve diğer teknik gelişmelere karşı insanları hazırlamak.
- e) Birey ve iş dünyası arasında entegrasyon kurarak istenilen insan kaynağını yetiştirmek.
- f) Bireylerin talepleri doğrultusunda bireylerde fiziksel ve zihinsel değişim meydana getirmek.
- g) Günün şartlarına ve mesleklerine uygun bireyler yetiştirmek.
- h) İstihdam oluşturarak işsizlik oranını azaltmak.
- i) Toplumun bütün paydaşları arasındaki farkları yok ederek entegre bir sistem oluşturmak.
- j) Ulusal ve uluslararası meslekî yeterliliğe bireyler yetiştirmek.

- k) Yeniliklere açık, girişim ruhu olan ve üretime katkı sağlayacak bireyler yetiştirmek.
- l) Bireylere mesleki statü ve ekonomik rekabet gücü kazandırmaktır.

Dünyada uluslar mesleki ve teknik eğitimini kendi iç dinamikleri çerçevesinde oluşturarak, eğitim sistemlerini oluştururlar. Bu sistem ülkelerin ekonomik ve toplumsal ihtiyaçları çerçevesinde oluşmaktadır. Türkiye'nin oluşturmuş olduğu mesleki ve teknik eğitim sistemi bir sonraki bölümde işlenmiştir.

2.3. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi

Ülkemizde mesleki ve teknik eğitim, ülkenin kalkınma planlarına uygun olarak gerçekleştirilen yenilikleri Ortaöğretime yayılmasını sağlamak ve nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi için kurulmuştur (Bozkurt, 2019). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim, sektörün ihtiyaç duyduğu ara eleman yetiştirilmek amacıyla kurulduğu görülmektedir. Mesleki eğitim tedarik zinciri sürecindeki ara kritik noktaları dolduran olguyken; son yıllarda yükseköğrenimin yaygınlaşması ile ara eleman yetiştirme misyonundan kaydığı söylenebilir.

Ülkemizde mesleki eğitimin temelleri Selçuklu Devleti’ndeki “Ahilik Teşkilatı” ile atılmış ve günümüze kadar devam etmiştir. Selçuklu Devleti’nde sosyal ve sınai hayatın temelini oluşturan sistem Osmanlı Devleti’nde de “Lonca” ve “Gedik” Sistemi olarak devam etmiştir. Osmanlı Devleti’nde mesleki eğitim sisteminin bozulması, devletin çöküşüne zemin hazırlamıştır. Cumhuriyet döneminde, mesleki eğitim devlet politikası haline gelmiş ve 1927 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesine alınmıştır. Ahilik sisteminde, mesleki ve teknik eğitim, küçük yaşlarda başlar ve yaklaşık on yıllık bir eğitim sonunda herhangi bir işte sanatkâr olunurdu. Ahilikte, mesleki ve teknik eğitimin temelinde iki ana unsur vardı: Küçük yaşta eğitime başlama ve klasik usta çırak ilişkisinin iyi bir şekilde uygulanması. Günümüzde ise, mesleki eğitim zorunlu temel eğitim sonrası ortaöğretim düzeyinde başlamaktadır (Kılınç, 2012). Ülkemizde mevcut mesleki ve teknik eğitim, 2023 eğitim vizyonu çerçevesinde şekillendirilmiştir. Türkiye’nin

2023 eğitim vizyonuna bakıldığında; toplumun mesleki ve teknik eğitime bakış açısının değiştirilmesine, öğrencilere yönelik mesleki ve akademik rehberlik verilmesine, günümüz ve geleceğe yönelik esnek müfredat hazırlanmasına, okul sanayi işbirliğinin geliştirilerek öğrencilerin teorik ve uygulama eğitimlerini aynı anda almasını sağlamaya, meslek lisesi öğrencilerine uluslararası alanda eğitim ve staj imkânı sağlanmasına, öğretim ortamının geliştirilerek öğrenme verimliliğinin artırılmasına, ortaya çıkan yeni mesleklere nitelikli işgücü yetiştirilmesine yönelik bir takım hedefler ve bu hedefler doğrultusunda mesleki ve teknik eğitim programları yürütülmeye başlanmıştır. Bu hedefler çerçevesinde (MEB, 2018a):

- a) Mesleki eğitimin tanıtımı için kısa tanıtıcı filmler çekilmiş ve yayınlanmıştır.
- b) Okul sanayi iş birliği çerçevesinde, olarak İTÜ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi gibi, hem MEB'in, hem sektörün, hem de üniversitelerin içinde olduğu eğitim planları geliştirilmiştir.
- c) UTİKAD ile İstanbul Valiliği İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü arasında yapılan "Okul Sanayi İş Birliği İstanbul Modeli" Protokolü gibi, okulların alan türüne göre sektörle içi içe olmasını sağlayacak protokoller yapılmıştır.
- d) Okul Sanayi iş birliği İstanbul modeli çerçevesinde yapılan protokoller gibi, sektörün istediği nitelikli iş gücünün daha okul sıralarında yetiştirilmesi sağlanmıştır.
- e) Erasmus Plus gibi projeler çerçevesinde yurt dışı staj imkânı sağlanmıştır.
- f) Ortaya çıkan yeni mesleklere ait kazanımların yeni eğitim öğretim müfredatına eklenmesinin ilk adımı olan değişiklikler, MEB Tebliğler Dergisinde 2020 Nisan 2751 sayılı karar ile yayınlarmıştır.

Türkiye'de ortaöğretimde 2023 eğitim vizyonu çerçevesinde mesleki eğitimin öncelikleri oluşturulmuştur. Bunlar, aşağıda kısaca özetlenmiştir.

- a) Kalifiyeli bireyler yetiştirmek.
- b) Yetişen bireylerin iş dünyasına entegresini yapmak.

- c) Mesleki eğitimin kalitesini artırmak.
- d) İş dünyası ile entegre materyal hazırlamak.
- e) Bireylere her koşula uygun yeterlilik kazandırmak.
- f) Günümüz dünyasına uygun olarak müfredat oluşturmak.

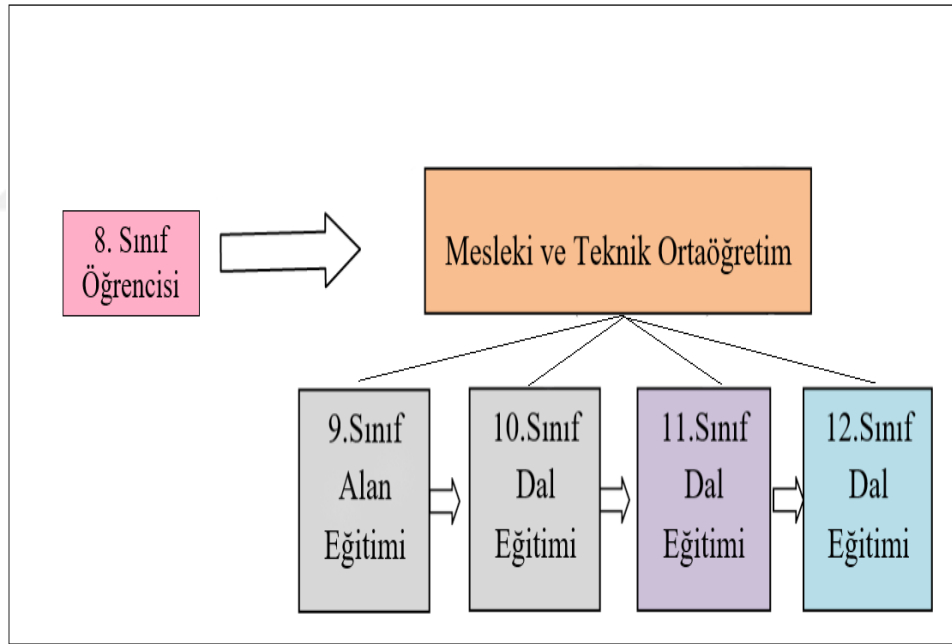
Mesleki ve teknik eğitimde en önemli noktalardan birisi de kurumun ve paydaşlarının ilişkileridir. Verilen eğitim içeriğine ne kadar çok paydaş katılırsa öğrenme ve istihdam da o kadar başarılı olmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimde paydaşlara bakıldığında; sektör, yükseköğrenim kurumları, ilgili kamu kuruluşları, ilgili yabancı kuruluşlar ve daha birçok kurum eklenebilir. Öğrenciler bu kurumlara kanalize edildiğinde, kişisel gelişimlerinin, akademik başarı, mesleki başarı ve sosyal başarılarının artacağı açıktır (MEB, 2018c). Öğrenciler ilköğretimin ardından ya genel ya da mesleki ve teknik öğretim ile orta öğretime devam etmektedir. Mesleki ve teknik eğitim, bireylere, yeniçağın gerektirdiği koşullarda yetişmelerini ve gerektiğinde günün şartlarına uyum sağlayabilmelerini kolaylaştıracak biçimde sunulmalıdır.

Ülkemizde mesleki ve teknik eğitim, 2005 yılından beri, MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) Sistemini kullanmaktadır. Bu sistemin getirmiş olduğu yapı, eğitim içeriklerinin parçalara bölünerek öğrenilmesini içeren modüler sistemdir. Millî Eğitim Bakanlığı, 2020 yılından itibaren modüler sistemden çağın gerekliliği olan bütüncül ve uygulamalı sisteme geçişin planını ve programını oluşturarak ortaöğretimde yürürlüğe koymuştur. Yeni sistemle birlikte uygulamalı eğitimin çok olduğu, öğrencinin bütüncül yaklaşım çerçevesinde ders konusunda daha fazla seçeneğe sahip olacağı, sertifikasyon sisteminin kullanıldığı, yeterlilik sisteminin olduğu ve öğrencilerin kendi altyapı ve eğilimleri çerçevesinde eğitim alacakları bir yapı hazırlanmaktadır. Bu yeni sistem, seçmeli derslerin sayıları artıracak öğrencilerin beceri ve ilgileri doğrultusunda ders seçimi yaparak kendi istekleri doğrultusunda eğitim almalarına ve alanda uzmanlaşmalarına olanak sağlayacaktır. Ülkemizde mesleki eğitim programları, bireylerin eğitim alma biçimlerine göre iki türe ayrılmaktadır: örgün ve yaygın mesleki ve teknik eğitim veren kuruluşlar.

2.3.1. Örgün Mesleki ve Teknik Eğitim

Örgün mesleki ve teknik eğitim; mesleki eğitim veren herhangi bir orta öğretim kurumunda devamlı, planlı ve programlı olarak verilen eğitimidir. Örgün mesleki eğitim, 2006 yılından itibaren dört yıl olarak verilmektedir. Ülkemizde örgün mesleki eğitimin başlangıcı 2020 yılına kadar 9. sınıfta genel ortaöğretim eğitimi verilir, alan eğitimleri 10. sınıfta başlar, 11. sınıf ve 12. Sınıfta dal eğitimleri verilirdi; fakat şekil 2.3'te de görüldüğü üzere yeni yayınlanan “Tebliğler Dergisinde” yer alan değişikliğe göre alan eğitimi 9. sınıftan başlanarak verilmektedir (MEB, 2020a).

Şekil 2. 3: Öğrencilerin Mesleki ve Teknik Eğitim Aşamaları



Kaynak: MEB Tebliğler Dergisi Nisan 2020 “2751” sayılı yönerge değişikliğine göre hazırlanmıştır.

Örgün mesleki ve teknik eğitimde, 2019 – 2020 eğitim öğretim yılına kadar 9. sınıfta başarılı olan öğrenciler 10. sınıfta alan tercihi yapıp, 11. sınıf ve 12. sınıfta o alana ait dallarda eğitimlerini sürdürmekteydi; buna karşın 2020 – 2021 eğitim öğretim yılından itibaren 8. sınıftan başarılı şekilde mezun olan öğrenci, 9. sınıfa geçerken direkt alan tercihini yaparak gelip 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıfta o alana

ait dallarda eğitimine devam edeceklerdir. 12. sınıfın ardından girdikleri sınavdan başarı sağlayan öğrenciler mesleki eğitimlerini yüksek öğrenim düzeyinde de ileri götürmektedirler.

Türkiye’de örgün mesleki ve teknik eğitim veren kurumların vizyon ve misyonlarına bakıldığında, okul sektör iş birliğine dayanan, uluslararası akredite olmuş; milli değerlere sahip, yeniçağa ayak uyduran, girişimci ruha sahip, üretim politikasını benimseyen, ekonomiye güç veren, nitelikli bireyler yetiştiren, olağanüstü hallerde lokomotif görevi gören ve ulusal değerlere sahip olmak gibi hedefler daha fazla görülmektedir. Örgün mesleki eğitim veren kurumların vermiş oldukları programlara göre farklılıklara ayrılmaktadır. Bu kurumların türleri şunlardır (MEB, 2018b):

- a) Anadolu Meslek Liseleri,
- b) Anadolu Sağlık Meslek Liseleri,
- c) Anadolu Teknik Programı,
- d) Mesleki Eğitim Merkezleri (Çıraklık Eğitim Sistemi),
- e) Çok Programlı Anadolu Liseleri,
- f) Endüstri Meslek Liseleri,
- g) Güzel Sanatlar Lisesi,
- h) Ticaret Meslek Lisesi,
- i) Spor Liseleri,
- j) Tematik Liseler,
- k) Meslek Liseler,
- l) Kız Meslek Lisesi,
- m) Anadolu Meslek Programı şeklindedir.

Öğrenciler bu kurumlara yerleşirken ya merkezi sınavla ya da sınavsız yerel (mahalli) yerleştirme sistemiyle kayıt yapmaktadırlar. Öğrencilerin dört yıllık eğitimin ardından mezun oldukları program türüne göre diploma, iş yeri açma belgesi, ustalık belgesi gibi belgeleri almaya hak kazanırlar. Yukarıdaki bazı okul türlerinin eğitim programları şöyledir:

Anadolu Meslek Programı, bir mesleğe ait yeterlilikler ile genel orta öğretim derslerinin eğitimleri verilmektedir. Anadolu Meslek Programına sınavsız (mahalli) yerleştirme sistemi ile kayıt yaptırılmaktadır. Bu programda, 2020 – 2021 eğitim öğretim yılı itibariyle alan eğitimleri 9. sınıftan itibaren başlanıp dört yıl devam etmektedir. Bu programda öğrenciler, 12. sınıfta üç gün işbaşı eğitim, iki gün teorik eğitim görerek eğitimlerini tamamlamaktadır.

Anadolu Teknik Programı, bir mesleğe ait yeterliliklerin yanında genel orta öğretim dersleri arasında yer alan teknik (fen) derslerin ağırlıklı olarak yürütüldüğü programdır. Anadolu Teknik Programına merkezi sınav ile yerleştirme işlemleri yapılmaktadır. Anadolu Teknik Programında, 2020 – 2021 eğitim öğretim yılı itibariyle alan eğitimleri 9. sınıfta başlayıp dört yıl sonra mezun olunmaktadır. Bu programa devam eden öğrenciler son sınıfta, anadolu meslek programının aksine; üç gün işletmeye gitmeyip, dal eğitimlerine başladıkları yıldan itibaren okulun tatil olduğu zamanlarda toplam 40 gün iş başı eğitimlerini yapmaktadırlar.

Çok Programlı Anadolu Liseleri, birçok programın bir arada verildiği girift orta öğretim kurumlarıdır. Söz konusu liselerde normal orta öğretim programları uygulanan program türleri olduğu gibi, mesleki ve teknik eğitimin sunulduğu programlar da mevcuttur. Öğrenciler mezun oldukları program türüne göre diploma ve diğer belgelerini almaktadırlar.

Spor Liseleri, öğrencilere sportif yeterlilik kazandırma ve spor alanında nitelikli insan kaynağı oluşturmayı amaçlayan spor liseleri, ilköğretimin ardından belli şartlar aranarak girilen ortaöğretim kurumlarıdır. Bu okulların beden ve spor eğitimi veren yükseköğrenim mahallerinde açılması önceliklidir. Bu kurumlara öğrenciler spor yapmalarına engel sağlık durumlarının olmaması, orta okuldaki beden eğitimi derslerinin aritmetik ortalaması ve yetenek sınavı ile giriş yapabilmektedirler.

Güzel Sanatlar Lisesi, resim ve müzik gibi sanatsal beceriler gerektiren ve öğrencilerin bu alanlarda yeterliliklerini geliştirebilmelerine olanak sağlayan

ortaöğretim kurumlarıdır. Güzel Sanatlar Liseleri, ilköğretimin ardından yetenek sınavı ile öğrenci kabul etmektedirler. Bu kurumların güzel sanatlar eğitimi veren yükseköğrenim mahallerinde açılması önceliklidir.

Mesleki Eğitim Merkezleri (Çıraklık Eğitim Sistemi), ülkemizde sanayi okul iş birliğinin en iyi uygulandığı ve ilgili sektörün ihtiyaçları doğrultusunda çıraklık, kalfalık ve ustalık eğitim programlarının verildiği eğitim kurumlarıdır. Mesleki eğitim merkezlerinde 9. sınıf itibariyle alan (dal) seçimi yapılır ve bu alan ve dala ait eğitim programları uygulanmaktadır. Mesleki Eğitim Merkezlerinde mesleki eğitime başlanabilmesi için eğitim görülecek alan ve dala uygun işyeri ve usta öğretici olması şartı aranmaktadır. Eğitimler, bir veya iki gün eğitim kurumunda, dört veya beş gün ise işyerinde mesleki eğitimine devam edilerek verilmektedir.

Eğitim Merkezinde, öğrenim gören öğrenciler, bütün öğrencilik haklarından yararlanırlar ve esnaf ve sanatkarların çırak, kalfa ve usta ihtiyacını karşılayarak ekonomiye katkı sağlamış olmaktadır. Ayrıca Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 19.07.2019 tarih ve 18 sayılı kararı ile Mesleki Eğitim Merkezlerinde öğrencilerin matematik, tarih ve Türk dili edebiyatı gibi belli kültür derslerini de almalarına karar verilmiştir.

Herhangi bir öğrencinin, Meslekî Eğitim Merkezi programlarına kaydolabilmesi için; en az ortaokul (ilköğretim) mezunu olması, çalışacağı mesleğin gerektirdiği işleri yapacak bünyeye ve sağlık durumuna haiz olmak, 14 yaşını doldurmuş ve 19 yaşından gün almamış olmak gerekmektedir (MEB, 2019a).

Mesleki Eğitim Merkezlerinde, öğrencinin hangi programa kayıt yaptıracığı öğrencinin kendisine bırakılmıştır. Yapılan değişiklikler ile Mesleki Eğitim Merkezlerinin haftalık ders çizelgesi tablo 2.1’de ki gibi oluşmuştur.

Tablo 2. 1: Mesleki Eğitim Merkezlerinin Haftalık Ders Çizelgesi

MESLEKİ EĞİTİM MERKEZİ						
..... ALANI						
..... DALI						
HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ						
DERS KATEGORİLERİ	DERSLER	9. SINIF	10. SINIF	11. SINIF	12. SINIF	
TEMEL DERSLER	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI	2	2	0-(2)	0-(3)	
	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	2	2	2	2	
	MATEMATİK	2	2	1-(3)	0-(3)	
	TARİH	0-(2)	-	-	-	
	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK	-	0-(2)	-	-	
TOPLAM		6	6	3	2	
ALAN / DAL DERSLERİ	ALAN ORTAK DERSLERİ	MESLEKİ GELİŞİM	2	-	-	-
			-	-	-	-
			-	-	-	-
	DAL DERSLERİ		-	-	-	-
			-	-	-	-
			-	-	-	-
			-	-	-	-
			-	-	-	-
ALAN/DAL DERS SAATLERİ TOPLAMI		2	4	7	8	
SEÇMELİ DERS SAATİ		2	-	-	-	
İŞLETMELERDE MESLEKİ EĞİTİM		32	32	32	32	
TOPLAM DERS SAATİ		42	42	42	42	

Kaynak: MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Programlar ve Öğrenme Materyalleri, (2019a)

Mesleki Eğitim Merkezine giden bir öğrenci, ders çizelgesinde yer alan derslerin kazanımlarını yerine getirdiğinde anadolu meslek programındaki öğrenciler gibi ortaöğretim diploması ve diğer belgeleri almaya hak kazanmaktadır.

2.3.2. Yaygın Mesleki ve Teknik Eğitim

Yaygın Mesleki ve Teknik Eğitim, örgün mesleki eğitim programlarının dışında kalan bütün mesleki eğitimi kapsamaktadır. Yaygın mesleki ve teknik eğitim, bir şekilde örgün eğitimle hiç buluşmamış veya belli sebeplerden örgün eğitim dışında kalmış bireylerin eğitimlerini sürdürmeleri için uygulanan eğitim sistemidir. Yaygın mesleki ve teknik eğitim, örgün mesleki eğitimde uygulanan mesleki programların uygulanması ve bireylerin ihtiyaç duydukları eğitimin verilmesine odaklanan eğitim faaliyetler bütünüdür. Yaygın mesleki ve teknik eğitimde herhangi bir yaş sınırı bulunmamaktadır (Etling, 1993).

Yaygın mesleki eğitim programı veren kurumlar şunlardır (Bozkurt, 2019):

- a) Mesleki Eğitim Merkezi,
- b) Kız Teknik Olgunlaşma Enstitüsü,
- c) Halk Eğitim Merkezi,
- d) Turizm Eğitim Merkezi,
- e) Bilim ve Sanat Merkezi (Üstün veya Özel Yetenekliler),
- f) Rehberlik Araştırma Merkezi,
- g) Meslek Kursları,
- h) Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezi,
- i) Özel Öğretim Kursları,
- j) Motorlu Taşıt Sürücüleri Kursu,
- k) Muhtelif Kurslar,
- l) Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi,
- m) Özel Eğitim Okulu (Yaygın Eğitim),
- n) Özel Etüt Eğitim Merkezleri.

Yaygın mesleki eğitimim lokomotif programlarından biri de mesleki açık öğretim liselerinde uygulanan programlardır.

Mesleki açık öğretim liseleri, ortaöğretimde örgün eğitim programında olup iki yıl sınıfını geçmeyi başaramayan, örgün ortaöğretimde bir şekilde ayrılan ve ortaöğretim eğitimini almamış bireylere eğitim hakkı veren sistemdir. Mesleki açık lise programında, öğrenciler iki ana husus üzerine öğrenimini sürdürmektedirler. Bunlar, okullarda yüz yüze öğrenim gördükleri mesleki dersler ve ölçme ve değerlendirmenin merkezi sınavlar ile yapıldığı kültür derslerden oluşmaktadır. Mesleki açık öğretim programlarında, ölçme ve değerlendirme dahil bütün işlemler dönemsel olarak yapılmaktadır. Öğrenciler programa kayıt olurken herhangi bir yaş sınırı aranmamakta ve programlarda öğrenim sınırı konulmamaktadır (Sözer, 2017). Mesleki açık öğretime devam eden öğrenciler yüz yüze eğitim aldıkları derslerden kredili sistem ile devam ederken, 12. Sınıfa geldiklerinde örgün anadolu meslek programındaki öğrenciler gibi haftanın üç günü işletmelerde beceri eğitimi (staj)

yapmaktadırlar. Örgün mesleki eğitimden ayrıldıkları nokta ise, dönemsel olarak ölçme ve değerlendirmeye tabi olmalarıdır. Türkiye’de 2018 – 2019 eğitim öğretim yılı verilerine göre ortaöğretimde mesleki eğitim veren kurum, öğrenci ve öğretmen sayıları tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2. 2: Mesleki Ortaöğretim Kurumlarında Program Türlerine Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen Sayısı (2018 – 2019 Eğitim ve Öğretim Yılı İtibariyle)

Okul Türleri	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
Meslekî ve Teknik Ortaöğretim (Resmi)	4.226	1.511.876	149.147
Meslekî ve Teknik Ortaöğretim (Özel)	413	107.228	9.278
Mesleki Açık öğretim Lisesi	1	174.287	–
Çok Programlı Anadolu Lisesi	797	187.617	17.110
Güzel Sanatlar Lisesi	82	15.502	2.439
Spor Lisesi	77	16.973	1.332
Mesleki Eğitim Merkez	323	92.266	5.014
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2.490	1.172.973	107.098
Özel Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	407	107.176	9.264

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri 2018-2019 verilerine göre düzenlenmiştir.

Türkiye’nin ortaöğretim de mevcut öğrenci sayıları AB ülkelerine göre yüksektir; fakat zorunlu eğitim alması gereken bireylerin eğitim içindeki oranı bakımından yüzdesel bakıldığında daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda, Türkiye’de zorunlu eğitim çağında olup, eğitime devam edemeyen bireylerin

sayısının çok olduğunu göstermektedir. Yükseköğretime bakıldığında ise, öğrenimine devam eden öğrenci sayı yüzdemizin gelişmiş ülkelere oranla daha fazla olduğunu görülmektedir (Education at a Glance, 2019).

2.3.3. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimde Uygulanan Yenilikler

Uluslararası alanda mesleki eğitimler, uygulanma biçimleri bakımından üç gruba ayrılmaktadır. Bunlar okul sektör iş birliği esasına dayanan eğitim sistemi, mesleki eğitimin sadece okulda verilmesi sistemine dayanan eğitim sistemi ve her iki sistemi benimseyen fakat sürekli yeni arayışlar içinde olan eğitim sistemidir. Türkiye son yıllarda okulda mesleki eğitim vermekle birlikte, okul sektör iş birliğine dayanan eğitim sistemini uygulamaktadır (Binici ve Arı, 2004).

Türkiye mesleki eğitim sisteminde birçok değişikliğe gitmiştir. Bu değişim, 2023 eğitim vizyonu ile daha da hızlanmıştır. 2023 eğitim vizyonu çerçevesinde alınan kararların başında ise, mesleki ve teknik eğitimin daha erken yaşlarda başlaması kararlaştırılmıştır. Nisan 2020’de yayınlanan Tebliğler Dergisine “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Anadolu Meslek ve Anadolu Teknik Programı Haftalık Ders Çizelgesi” ile ilgili karar şöyledir: “Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğünün 04/02/2020 tarihli ve 59917357–121.01–E.2483873 sayılı üzerine kurulumuzda görüşülen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Anadolu Meslek ve Anadolu Teknik Programı Haftalık Ders Çizelgesinin 2020 – 2021 eğitim ve öğretim yılından itibaren 9. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulanması hususunu uygun görüşle arz ederiz” şeklindedir (MEB, 2020a) Bu kararlar neticesinde 2020 – 2021 eğitim öğretim yılı itibariyle mesleki eğitim, ortaöğretimde alan eğitimleri 9. sınıftan itibaren başlatılmıştır.

Tablo 2. 3: Anadolu Meslek ve Anadolu Teknik Programı Haftalık Ders Çizelgesi

DERS KATEGORİLERİ	DERSLER	9. SINIF	10. SINIF	11. SINIF	12. SINIF	
					AMP	ATP
	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI (*)	5	5	5	5	

ORTAK DERSLER	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	2	2	2	2	
	TARİH	2	2	2	–	
	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK	–	–	–	2	
	COĞRAFYA	2	2	–	–	
	MATEMATİK	6	5	–	–	
	FİZİK	2	2	–	–	
	KİMYA	2	2	–	–	
	BİYOLOJİ	2	2	–	–	
	FELSEFE	–	2	2	–	
	YABANCI DİL	5	2	2	2	
	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR /GÖRSEL SANATLAR / MÜZİK	2	2	2	–	
	SAĞLIK BİLGİSİ VE TRAFİK KÜLTÜRÜ	–	–	1	–	
TOPLAM		30	28	16	11	
MESLEK DERSLERİ	MESLEKİ GELİŞİM ATÖLYESİ	2	–	–		Akademik Destek Dersleri
	İŞLETMELERDE MESLEKİ EĞİTİM (*)	–	–	–	24	
AKADEMİK DESTEK DERS SAATİ TOPLAMI		–	–	–	–	31
MESLEK DERS SAATİ TOPLAMI		11	14	17	24	–
SEÇMELİ MESLEK DERS SAATİ TOPLAMI		–	–		7	–
SEÇMELİ DERS SAATİ TOPLAMI		2	–	9	–	
REHBERLİK VE YÖNLENDİRME		–	1	1	1	
TOPLAM DERS SAATİ		43	43	43	43	

Kaynak: MEB, (2020a: 929–934)

Tablo 2.3'te de görüldüğü üzere, yayınlanan yeni ders çizelgesi ile birlikte mesleki eğitime birçok yeni uygulama gelmiştir. Bu çerçevede Tebliğler Dergisinde alınan kararlar şunlardır (MEB, 2020c):

- a) Daha önce yayınlanan kararlarda anadolu teknik ve anadolu meslek programları haftalık ders çizelgeleri ayrı ayrı çizelgelerde gösterilmekteydi; yeni kararlar birlikte her iki programda tek bir çizelgede gösterilmiştir. Öğrenciler daha önce 9. sınıf ve 10. sınıfta aynı mesleki derslerinin eğitimini alıp 11. sınıftan sonra farklı programlar görmekteyken; yeni kararlar 9, 10 ve 11. sınıflarda mesleki dersleri aynı sürede ve seviyede almaları planlanmıştır.
- b) Haftalık ders çizelgelerinde ortak dersler, meslek dersleri, akademik destek dersleri, seçmeli dersler ve seçmeli meslek dersleri bölümleri yer almaktadır.
- c) Ortalama ile başarılı sayılmayacak dersler alan ve dallara göre değişmekte ve bu dersler çerçeve öğretim programı haftalık ders çizelgelerinde gösterilmektedir.
- d) Mesleki ve teknik anadolu liselerinde mesleki derslerin sayıları artırılıp bazı kültür dersleri kaldırılmıştır.
- e) Mesleki ve teknik anadolu liselerinde bir alana ait temel beceriler, eski çizelgede 10. Sınıfta okutulup dal seçimi 11. Sınıftan itibaren yapılmasına karşın; yeni çizelgeye göre mesleki ve teknik anadolu liselerinde alan dersleri 9.sınıfta, alanın dalına ait eğitimler ise 10. sınıftan itibaren başlamaktadır.
- f) Eski çizelgede 12. sınıfta ne anadolu meslek ne de anadolu teknik programında okutulacak seçmeli dersler, kültür meslek diye ayrılmamışken, yeni çizelgede bütün kademelerde mesleki seçmeli dersler ayrı biçimde ve kaç saat yürütüleceği belirtilerek gösterilmiştir.
- g) Eski çizelgede anadolu meslek programından anadolu teknik programına geçiş, gerekli şartlar oluşsa dahi ancak alan eğitimlerinin ilk dönemine kadar yapılmaktayken; 2751 sayılı Nisan 2020’de yayınlanan çizelgede gerekli şartlar yerine getirildiğinde gerçekleştirilebilmektedir.
- h) Merkezi sınav puanıyla yerleşen öğrenciler, 12. sınıfta akademik destek derslerini tamamlayarak anadolu teknik programından veya isteğe bağlı olarak seçmeli meslek dersleri ile işletmelerde meslek eğitimini

tamamlamaları hâlinde anadolu meslek programından mezun olabilmektedirler.

- i) Öğrenciler aldıkları ilgili programa uygun mesleki eğitim yerleri seçerler ve işletmelerde mesleki eğitimin ders içeriği; koordinatör öğretmen, alan öğretmenleri ve işletme yetkilisi tarafından bölgesel ihtiyaçlar da göz önünde bulundurarak belirlenerek okul sektör iş birliği artırılacaktır.
- j) Seçmeli meslek dersleri, öğrencilerin ilgilerine ve ihtiyaçlarına uygun olmakla birlikte bölgesel ihtiyaçlara cevap verecek esneklikte ve modüler şekilde hazırlanmıştır. Buradan da anlaşıldığı üzere, günümüzde var olan ve gelecekte var olacak mesleklere ait yeterlilikler seçmeli derslerin altında verilecektir.
- k) Daha önceki çizelgelerde seçmeli mesleki derslere ait ders saatleri sabit değildi; okuldan okula seçmeli ders saatleri farklılık göstermekteydi, yeni çizelge ile seçmeli ders saatleri sabit olarak belirlenmiş ve alan (dal) ders saatleri artırılmıştır.
- l) Yeni çizelgede Anadolu meslek programı öğrencileri, 11. sınıfta 9 ders saati, 12. sınıfta ise, 7 ders saati seçmeli mesleki ders saati alacaklardır.
- m) Yeni çizelge ile sertifika programları gelmiştir. Bu sertifika programları, öğrencilerin alan dal eğitiminde veya istedikleri konularda uzmanlaşmasını sağlamaktadır.
- n) Yeni seçmeli dersler, öğrencilere farklı perspektif ve kariyer gelişimi sağlayacaktır,
- o) Yeni çizelge ile, anadolu meslek programı ve anadolu teknik programı 9. sınıf, 10.sınıf ve 11. sınıfında aynı dersler olacak, anadolu meslek programında akademik kriterleri sağlayan öğrencilerin, anadolu teknik programına 12. sınıfta geçebileceği esnek bir öğretim programı oluşturulmuştur.

Diğer bir gelişme ise okul sanayi iş birlikleri ile sektörün okul içerisine, dersliklere ve eğitimcilere ulaştırılması ile olmuştur. Bunun en güzel örneğini ise “Okul Sanayi İş Birliği İstanbul Modeli” projesidir. Bu proje, teknolojik iş birliği,

deneyim paylaşımı ve istihdam üzerine kurulmuş bir projedir. Okul Sanayi İş Birliği İstanbul Modelinin temel hedefleri şunlardır (MEB, 2019c):

- a) İş dünyasının ihtiyacı olan insan kaynağını milli eğitimin bünyesinde kendi istekleri doğrultuda yetiştirmek,
- b) Kamu, özel sektör, meslek çatı örgütleri ve sektör sivil toplum kuruluşlarını bir araya toplayarak sektörün istediği eğitim modelini uygulamak,
- c) Meslekî ve teknik eğitim okulunu kurumlarını bağlı bulundukları sektör firmaları ile eşleşmelerini okul için hamiler ve hamî sektörleri belirlemek,
- d) Okullardaki donanım ve teknolojik altyapıyı sektörle uyumlu hale getirmek,
- e) İş dünyasında kullanılan güncel gelişmelere uyumlu eğitimler verilerek eğitici ve öğrenci niteliğinin artırılmasını sağlamak,
- f) Firmaların istediği koşullarda insan kaynağı yetiştirmesi sağlanarak, firmaların İnsan kaynağı oluşturma maliyetleri azaltmak,
- g) Verilen destekle okulların üretimine katkı sağlanarak, okulun (kurumun) milli üretime katkı vermesini sağlamak,
- h) Mesleki eğitim kariyer planı oluşturarak; akran eğitimi, sektördeki uzmanların okullarla buluşmasını sağlamaktır.

Yaklaşık 300 okul sektör protokolü, eğitime 150 milyon TL yatırım maliyeti, 22.000 öğrenci eğitimi ve 6300 öğrenci istihdamı bu projenin kazanımları arasında yer almaktadır (MEB, 2020b).

Meslekli ve teknik eğitimde, elastik bir öğretim sistemi oluşturup, oluşturulan sistemin yürütülmesini de sektörle birlikte yapılması planlanan diğer bir uygulaması ise; “Tematik Mesleki ve Teknik Liseleri” projesidir. Bu kurumların yönetim kademeleri, öğretmenleri ve diğer bütün paydaşlar sektör MEB’den oluşan kurul tarafından belirlenerek, sektörün okullarda etkin olmasının önünü açılmaktadır. Bu liselerin özellikleri ise şunlardır (MEB, 2016):

- a) Bünyesinde uygulanacak meslek alanı ve o alanda faaliyet gösteren sektör – okul iş birliğinin uzun soluklu olmasıdır.
- b) Okulda yönetim kurulunda özel sektör temsilcisinden öğrenciye, müdürden öğretmene, alan şefinden veliye her kesimden temsilci bulunarak geniş katılımlı bir yönetim tarzının sergilenmesidir.
- c) Bu kurumların eğitim komisyonunda vali yardımcısı, il milli eğitim müdürü ve protokolü imzalayan firmanın temsilcisinden oluşur.
- d) Okul yönetim kurulu isterse okulun ve sektörün iş birliği içerisinde okula özel çerçeve öğretim planı hazırlayabilir. Bu durum sektörün istediği spesifik durumların eğitimde uygulanması anlamına gelmektedir.
- e) Sektörün isteği doğrultusunda okulun ders programları şekillenebilir. Sektör için lazım olan yabancı dil ve diğer sektör yönelimleri eğitim programı içerisi içinde yer alarak özel bir program hazırlanabilir.
- f) Öğrenciler için her yıl birden fazla kariyer şenliği düzenlenir, sektör okulun çalışma programları hakkında bilgi sahibi olur.
- g) Öğrenciler merkezi sınav ve ilköğretim diploma notları ile okula kaydolar, 10. sınıftan sonra her senenin sonunda sadece akademik değil, mesleki olarak da ölçme ve değerlendirme yapılır.
- h) Okul bütçesi diğer ortaöğretim kurumların bütçelerinden çok daha fazla ve farklı oluşmaktadır.
- i) Proje okulu olan kurumlarda gerekli prosedürler oluştuğunda bir yıl yabancı dil hazırlık eğitimi gibi birçok eğitim yeniliklerini içinde barındırmaktadır.

Sanayi ve teknolojide kullanılan endüstri 4.0, sadece üretim sektöründe belli teçhizat yapımında kullanılmayan aynı zamanda birey eğitiminde kullanılarak dijitalleşmenin eğitimdeki önemini artırmaktadır (Öztemel ve Gürsev, 2018). Bu dijitalleşme ülkemizde kullanılan uzaktan eğitim başta olmak üzere eğitimin birçok alanında kullanılmaya başlanmıştır. Ülkemizde öğrenci ve öğretmenlerin istedikleri bilgiyi anında elde edebilecekleri, mobil teknolojik araçlarının kullanıldığı birçok yenilikçi öğrenme tasarımı geliştirilmiştir. Geliştirilen tasarımlardan biri de, Milli Eğitim Bakanlığında kullanılan ve uzaktan eğitim sistemi de sayılabilecek

platformun olan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) sistemidir. EBA Sistemi okul yönetimi, öğretmen ve öğrencileri aynı platformda buluşturan blokzincir bir sistemdir. Milyonlarca özgün çalışmaların yapıldığı, öğretmenlerin canlı olarak ders anlattığı veya öğrencilere ders notları gönderdiği sistemdir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin kendi aralarında web üzerinde iletişim sağladıkları ve gereksinim duydukları bilgelere anında ulaşabildikleri bulut teknolojisi sistemidir.

Türk milli eğitiminde kullanılan diğer yenilik; FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesidir. Bu Proje, okullardaki bilişim teknoloji araçlarını eğitim öğretimde daha aktif kullanmak, her yönüyle öğrenciye hitap eden ve öğrencilere öğrenmede fırsat eşitliği oluşturmak için kurulmuş sistemdir (MEB, 2013).

Türk milli eğitim sistemi, son yıllarda birçok yenilikle beraber elastik bir yapıya girmiştir. Bu elastik yapının en çok görüldüğü alan ise, mesleki ve teknik öğretimin olduğu alandır. Sektör – okul iş birliği çerçevesinde kurum yönetimi dâhil birçok alanda özel sektörle iç içedir. Bu gelişmelerde öğrencilerin öğrenmesinde ve istihdamında önemli derecede rol oynamaktadır.

2.4. Türkiye’de Lojistik Eğitimi

Dünyada değişen ticaret anlayışları, teknolojik gelişmeler, müşteri ihtiyaçlarını karşılama biçimi, dijital dönüşümler, hammaddenin üretim noktasından tüketim noktasına çift yönlü hareketinin iyi bir planlanma ile yapılması, düşük maliyet ve müşteri memnuniyeti gibi birçok faktör ticareti etkileyen temel durumlardır. Bu temel durumların yerine getirilmesinde mihenk taşı, lojistik süreçleridir. Lojistik süreçlerinin başarılı bir şekilde yürütülmesi ise donanımlı sektör çalışanları ile bağlantılı olup, donanımlı bireylerin yetişmesi ise iyi bir lojistik eğitiminin çıktısı ile mümkün olmaktadır (Yangınlar, 2019).

Ülkemizde son yıllarda kamu kaynaklarının harcandığı sektörlerle bakıldığında, lojistik ve eğitim olduğu görülmektedir. Yapılan lojistik yatırımlarını,

daha da ileriye taşıyacak, pazarlayacak ve ekonomiye katkı vermesini sağlayacak grubu iyi lojistik eğitimi almış bireylerin oluşturacağı görülmektedir (UTİKAD, 2020).

Ülkemizde lojistik eğitimi, milli eğitimin sisteminin üçüncü aşaması olan ortaöğretimde yaygın ve örgün öğretim olarak başlamaktadır. İlköğretimden sonra merkezi sınav ve mahalli yerleştirme ile ortaöğretimde lojistik eğitimi “Ulaştırma Hizmetleri” alanı altında verilmektedir. Öğrenciler ortaöğretimden sonra iş hayatında çalışabilecekleri yeterliliğe sahip olurken, sınava girip yükseköğretimde örgün ve yaygın olarak çeşitli programlar altında eğitimlerine devam etmektedirler. Lojistik eğitiminin verildiği programlar şöyledir:

- a) Ortaöğretim,
- b) Ön lisans,
- c) Lisans ve
- d) Lisansüstü.

Dünyada lojistik eğitimi program olarak 1970 yılların öncesine kadar gitmektedir. Tedarik zinciri içerisinde lojistik süreçlerinin öneminin artması ve bu süreçlerde çalışacak lojistik profesyonelleri yetiştirmek amacıyla lojistik eğitim programları oluşturulmaya başlanmıştır (Wu, 2007).

Türkiye’de lojistik eğitimi ilk olarak yükseköğretim seviyesinde başlamış daha sonra ortaöğretimde devam etmiştir. Türkiye’de lojistik eğitimi program olarak ilk defa 1988 yılında yükseköğretimde başlamıştır (Acar ve Gürol, 2013). Türkiye’de yükseköğretimde yüzlerce kurumda farklı program adı altında verilen lojistik eğitimi, ortaöğretimde de “Ulaştırma Hizmetleri” alanı adı altında onlarca ortaöğretim kurumunda verilmektedir.

2.4.1. Ortaöğretim Düzeyinde Lojistik Eğitim Programları

Ortaöğretimde lojistik eğitimi Ulaştırma Hizmetleri Alanı altında verilmektedir. Çeşitli programlar altında verilen lojistik eğitimin amacı, lojistik

alanında meslek sahibi olacak veya meslek sahibi olmuş bireylerin Türkiye yeterlilikler çerçevesinde belirtilen meslekleri nitelikleri edinmiş hale gelmesini sağlamaktır.

Türkiye’de ortaöğretim seviyesinde verilen lojistik eğitimi, 2014 yılı öncesi Millî Eğitim Bakanlığı’nda farklı birimlerin çatısı altındayken 2014 yılında yayımlanan genelge ile Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğünün çatısı altına girmiştir. Günümüzde mesleki ve teknik ve çok programlı anadolu liselerinde, anadolu meslek ve anadolu teknik programları altında lojistik eğitimi verilmektedir. Anadolu meslek programında bir mesleğe ait yeterliliklerin yanı sıra sosyal bilimler dersleri ağırlıklı olarak verilmesine karşın; anadolu teknik programında ise bir mesleğe ait yeterlilikler ile sosyal bilimleri derslerinin yanında fen bilimler dersleri de dört yıl boyunca verilmektedir (MEB, 2018c).

Tablo 2. 4: 2019 – 2020 Eğitim Öğretim Yılı Lojistik Eğitimi Veren Okul Sayısı

Okul Türü	Okul Sayısı
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	94
Çok Programlı Anadolu Lisesi	21
Toplam	115

Kaynak: (<http://mtegm.meb.gov.tr/kurumlar/?ara>) 04.05.2020

Ortaöğretimde lojistik eğitimi ulaştırma hizmetleri alanı altında verilmektedir. Tebliğler Dergisinde yayınlanan yeni yönergeyle birlikte lojistik eğitimi almak isteyen öğrenciler 9. Sınıfta Ulaştırma Hizmetleri alanını tercih ederek eğitimlerine başlamaktadırlar. Öğrenciler 10. Sınıfa geldiklerinde ise alana ait dallardan bir tanesini seçip alanda branşlaşmaktadırlar. 11. Sınıfta bu branşa ait derslerle sektöre ait bilgi birikimlerini artırıp 12. Sınıfta işletmelerde staj yaparak teorik bilgilerini uygulamaya dökme fırsatı elde ederek sektörle buluşmuş olmaktadır.

Mesleki Yeterlilik Kurumu'nda kabul gören ulusal meslek standartları çerçevesinde ortaöğretimde ulaştırma hizmetleri alanında diploma almaya hak kazanan öğrenciler liman operasyon elemanı, liman vinç operatörü, lojistik gümrük takipçisi, ambarcı, depo sorumlusu, liman operasyon planlamacısı gibi birçok mesleği yapabilecek haiz olmaktadır. Yaygın lojistik eğitimi, öğrencilerin meslek derslerini yüz yüze eğitim veren örgün mesleki kurumlarında, kültür derslerini ise merkezi sınavlarla vermek koşuluyla “Mesleki Açık Öğretim Lisesi” adı altında verilmektedir. Meslek derslerinin kazanımları yaygın ve örgün eğitimde de aynı şekilde uygulanmaktadır.

2.4.1.1. Ortaöğretimde Ulaştırma Hizmetleri Alanı

Ortaöğretimde onlarca alandan bir tanesi olan ulaştırma hizmetleri alanı lojistik mesleğine ait kazanım ve yeterliliklerin uygulandığı alandır. Uygulanan bu öğretim programları ile öğrencilere lojistik mesleği ile ilgili bilgileri kazandırmanın yanında, çağın şartlarına ayak uydurabilen, iletişim becerileri gelişmiş, hedefledikleri kazanımlara ulaşmayı planlayan, her türlü görüşe açık ve mesleki liyakate sahip bireylerin yetiştirilmesi planlanmıştır (Yılmaz, 2010).

Ulaştırma hizmetleri alanında anadolu meslek ve anadolu teknik programlarında edinilen kazanımlar ve haftalık ders saatleri aynıdır. Anadolu meslek programında işletmelerde beceri eğitimi (iş başı) eğitimi 12. sınıfta yapılmaktayken; anadolu teknik programında ise, alan eğitimi aldıkları yıldan sonraki yarıyıl veya eğitim öğretiminin bittiği yaz tatillerinde yapabilmektedirler (MEB, 2020a).

2.4.1.2. Ulaştırma Hizmetleri Alanı Çerçeve Öğretim Programları

Ulaştırma hizmetleri alanında uygulanan öğretim programları, Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu sınırlar içerisinde uygulanır. Ulaştırma hizmetleri alanı çerçeve öğretim programının amacına bakıldığında, lojistik sektörünün ihtiyacı olan nitelikli iş gücü ihtiyacını karşılamak olduğu görülmektedir (MEB, 2020c).

Ulaştırma hizmetleri alanı Ağustos 2020’de yayınlanan çerçeve öğretim programı ile eskiden bir olan lojistik dalı yerine dal sayısı lojistik ve sivil havacılık olmak üzere ikiye çıkarılmıştır.

Ulaştırma hizmetleri alanını tamamlayan öğrenci, temel lojistik faaliyetleri taşıma, depolama, gümrükleme, sigortalama, elleçleme, talep planlama, sipariş yönetimi, satın alma ve tedarik olarak sıralanan işlemlerin kazanımları elde eder (Sacar, 2018).

Ulaştırma hizmetleri alanında okutulan dallarda kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri ve yetkinlikler şunlardır (MEB, 2020c, s. 7):

Lojistik Dalında;

- a) Depo yönetim işlemlerini yapmak.
- b) Depo programı işlemlerini yapmak.
- c) Taşıma modelleri işlemlerini yapmak.
- d) Teslim ve ödeme şekilleri ile ilgili işlemleri yapmak.
- e) Gümrük işlemlerini yapmak.
- f) Gümrük programı işlemlerini yapmak.
- g) Lojistik belgeler işlemlerini yapmak.
- h) Lojistik hesaplamaları yapmak.
- i) Lojistik satın almayı yapmak.
- j) Mesleki yabancı becerisi kazanmak.

Sivil Havacılık Dalında;

- a) Hava yolu taşımacılığı işlemlerini yapmak.
- b) Havacılık emniyeti, güvenliği ve Havacılık yönetimi işlemlerini yapmak.
- c) İthalat–ihracat kargo işlemlerini yapmak.
- d) Harekât hizmetlerini koordine etmek.
- e) Yolcu hizmetleri işlemlerini yapmak.

- f) Ramp işlemlerini yapmak.
- g) Mesleki yabancı becerisi kazanmak.

Ulaştırma hizmetleri alanı lojistik ve sivil havacılık dallarına ait haftalık ders çizelgeleri tablo 2.5 ve tablo 2.6’da verilmiştir.

Tablo 2. 5: Ulaştırma Hizmetleri Alanı Lojistik Dalı Haftalık Ders Çizelgesi

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ ANADOLU MESLEK VE ANADOLU TEKNİK PROGRAMI ULAŞTIRMA HİZMETLERİ ALANI (LOJİSTİK DALI) HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ						
DERS KATEGORİLE Rİ	DERSLER	9. SINIF	10. SINIF	11. SINIF	12. SINIF	
					AM P	ATP
ORTAK DERSLER	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI (*)	5	5	5	5	
	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	2	2	2	2	
	TARİH	2	2	2	—	
	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK	—	—	—	2	
	COĞRAFYA	2	2	—	—	
	MATEMATİK	6	5	—	—	
	FİZİK	2	2	—	—	
	KİMYA	2	2	—	—	
	BİYOLOJİ	2	2	—	—	
	FELSEFE	—	2	2	—	
	YABANCI DİL	5	2	2	2	
	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR /GÖRSEL SANATLAR / MÜZİK	2	2	2	—	
	SAĞLIK BİLGİSİ VE TRAFİK KÜLTÜRÜ	—	—	1	—	
TOPLAM		30	28	16	11	
MESLEK DERSLERİ	MESLEKİ GELİŞİM ATÖLYESİ	2	—	—		Akademik Destek Dersleri
	TEMEL ULAŞTIRMA(*)	5				
	OFİS PROGRAMLARI	4				
	TAŞIMA MODELLERİ(*)		5			
	DEPO YÖNETİMİ		4			
	DEPO PROGRAMI		3			
	TESLİM VE ÖDEME ŞEKİLLERİ		2			
	GÜMRÜK(*)			4		
	GÜMRÜK PROGRAMI			3		
	LOJİSTİK BELGELER			3		

	LOJİSTİK HESAPLAMALAR			3		
	LOJİSTİK SATIN ALMA			2		
	MESLEKİ YABANCI DİL			2		
	İŞLETMELERDE MESLEKİ EĞİTİM (*)	–	–	–	24	
AKADEMİK DESTEK DERS SAATİ TOPLAMI		–	–	–	–	31
MESLEK DERS SAATİ TOPLAMI		11	14	17	24	–
SEÇMELİ MESLEK DERS SAATİ TOPLAMI (***)		–	–	9	7	–
SEÇMELİ DERS SAATİ TOPLAMI (**)		2	–		–	
REHBERLİK VE YÖNLENDİRME		–	1	1	1	
TOPLAM DERS SAATİ		43	43	43	43	
NOT:						
(*) Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği uyarınca yılsonu başarı puanı ile başarılı sayılmayacak derslerdir.						
(**) 11. sınıfta yer alan seçmeli dersleri, Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile belirlenen ve Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan seçmeli dersler tablosundan, öğrenim görülen alanın dallarından veya diğer alan / dallardan dersler ya da sınıf seviyesine uygun seçmeli meslek dersleri arasından seçilecektir.						
(***) 12. Sınıfta seçmeli meslek dersleri alanın özelliğine göre; çerçeve öğretim programında yer alan seçmeli meslek dersleri arasından seçilecektir.						

Kaynak: <http://meslek.eba.gov.tr/upload/hdc/ulastirma.pdf>, 05.12.2020

Tablo 2. 6: Ulaştırma Hizmetleri Alanı Sivil Havacılık Dalı Haftalık Ders Çizelgesi

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ ANADOLU MESLEK VE ANADOLU TEKNİK PROGRAMI ULAŞTIRMA HİZMETLERİ ALANI (SİVİL HAVACILIK DALI) HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ						
DERS KATEGORİLERİ	DERSLER	9. SINIF	10. SINIF	11. SINIF	12. SINIF	
					AM P	AT P
ORTAK DERSLER	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI (*)	5	5	5	5	
	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	2	2	2	2	
	TARİH	2	2	2	–	
	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK	–	–	–	2	
	COĞRAFYA	2	2	–	–	
	MATEMATİK	6	5	–	–	
	FİZİK	2	2	–	–	
	KİMYA	2	2	–	–	
	BİYOLOJİ	2	2	–	–	
	FELSEFE	–	2	2	–	
	YABANCI DİL	5	2	2	2	

	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR /GÖRSEL SANATLAR / MÜZİK	2	2	2	–	
	SAĞLIK BİLGİSİ VE TRAFİK KÜLTÜRÜ	–	–	1	–	
TOPLAM		30	28	16	11	
MESLEK DERSLERİ	MESLEKİ GELİŞİM ATÖLYESİ	2	–	–		Akademik Destek Dersleri
	TEMEL ULAŞTIRMA(*)	5				
	OFİS PROGRAMLARI	4				
	HAVACILIK YÖNETİMİ(*)		5			
	HAVA YOLU TAŞIMACILIĞI		3			
	HAVACILIK EMNİYETİ VE GÜVENLİĞİ		3			
	KARGO HİZMETLERİ		3			
	HAREKAT HİZMETLERİ(*)			6		
	YOLCU HİZMETLERİ			5		
	RAMP HİZMETLERİ			3		
	MESLEKİ YABANCI DİL			3		
	İŞLETMELERDE MESLEKİ EĞİTİM (*)	–	–	–	24	
AKADEMİK DESTEK DERS SAATİ TOPLAMI		–	–	–	–	31
MESLEK DERS SAATİ TOPLAMI		11	14	17	24	–
SEÇMELİ MESLEK DERS SAATİ TOPLAMI (***)		–	–	9	7	–
SEÇMELİ DERS SAATİ TOPLAMI (**)		2	–		–	
REHBERLİK VE YÖNLENDİRME		–	1	1	1	
TOPLAM DERS SAATİ		43	43	43	43	
NOT:						
(*)Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği uyarınca yılsonu başarı puanı ile başarılı sayılamayacak derslerdir.						
(**) 11. sınıfta yer alan seçmeli dersleri, Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile belirlenen ve Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan seçmeli dersler tablosundan, öğrenim görülen alanın dallarından veya diğer alan / dallardan dersler ya da sınıf seviyesine uygun seçmeli meslek dersleri arasından seçilecektir.						
(***) 12. Sınıfta seçmeli meslek dersleri alanın özelliğine göre; çerçeve öğretim programında yer alan seçmeli meslek dersleri arasından seçilecektir.						

Kaynak: <http://meslek.eba.gov.tr/upload/hdc/ulastirma.pdf>, 05.12.2020

Tablo 2.5 ve tablo 2.6'daki haftalık ders programları incelendiğinde, ortak dersler, meslek dersleri, seçmeli dersler, seçmeli meslek dersler ve akademik destek derslere yer verilerek, programın dört yılda tamamlanacak şekilde tasarlandığı görülmektedir. 9. sınıfta alana ait temel mesleki becerileri kapsayan dersler, 10. ve 11. sınıflarda ise dala ait becerileri kapsayan dersler yer almaktadır. 12. sınıfta anadolu teknik programında akademik destek, anadolu meslek programında ise işletmelerde mesleki eğitim ve seçmeli meslek dersleri uygulanmaktadır. Haftalık

ders çizelgeleri incelendiğinde, her iki programda da haftalık ders saatlerinin 43 saat olduğu görülmektedir. Haftalık ders saatleri içerisinde meslek derslerin dağılımına bakıldığında 9. sınıfta 11, 10. sınıfta 14, 11. sınıfta dokuz saat seçmeli olmak üzere toplam 26 saat, 12. işletmelerde mesleki eğitim 24, seçmeli dersler ise yedi saat olmak üzere toplam ders saatinin 31 olduğu görülmektedir.

Haftalık ders çizelgelerinde (*) belirtilen dersler MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre yılsonu karne ortalaması ile başarılı sayılmayacak dersler olarak belirtilmiştir. Bu derslerin süreleri herhangi bir değişime uğramaksızın uygulandığı derslerdir. Tablo 2.7'de mesleki ve teknik anadolu lisesi anadolu meslek ve anadolu teknik programı ulaştırma hizmetleri alanında, lojistik ve sivil havacılık dallarında okutulan derslerde başarılması zorunlu derslerin listesi verilmiştir.

Tablo 2. 7: Ulaştırma Hizmetleri Alanında Başarılması Zorunlu (*) Meslek Dersleri Tablosu

Dallar	Sınıf	Anadolu Meslek Programı	Anadolu Teknik Programı
Lojistik	9	Temel Ulaştırma	Temel Ulaştırma
	10	Taşıma modelleri	Taşıma modelleri
	11	Gümrük	Gümrük
	12	İşletmelerde Mesleki Eğitim	–
Sivil Havacılık	9	Temel Ulaştırma	Temel Ulaştırma
	10	Havacılık Yönetimi	Havacılık Yönetimi
	11	Harekât Hizmetleri	Harekât Hizmetleri
	12	İşletmelerde Mesleki Eğitim	–

Kaynak: <http://meslek.eba.gov.tr/upload/hdc/ulastirma.pdf>, 06.12.2021

Çerçeve öğretim planına bakıldığında; mesleki ve teknik anadolu lisesi anadolu meslek ve anadolu teknik programlarına ait haftalık ders çizelgesinde okutulacak seçmeli derslerin, öğrencilerin yöneldikleri alanda kendi ilgileri doğrultusunda, gelişimlerine katkı sağlayacak, mesleki becerilerini pekiştirecek şekilde çeşitlendirildiği ve kazanımların bir bütünlük içerisinde yatay ve dikey kaynaşıklık ilkesi doğrultusunda ayarlandığı görülmektedir. Ulaştırma hizmetleri

alanında, anadolu meslek ve anadolu teknik programında okutulacak seçmeli dersler tablo 2.8’de verilmiştir.

Tablo 2. 8: Seçmeli Meslek Dersleri Tablosu

Ders Adı	Sınıf Seviyesi	Ders Saati
Afet Lojistiği	11–12	3
Kentsel Lojistik	11–12	2
E–ticaret Lojistiği	11–12	2
Fuar Lojistiği	11–12	2
Proje Taşımacılığı	11–12	2
Drone Taşımacılığı	11–12	2
Kargo ve Kurye	11–12	3
Küresel Ulaştırma Stratejileri	11–12	3
Sivil Havacılık	11–12	3
Hava yolunda İletişim	11–12	2
İş Hayatında İngilizce	11–12	2
Programlama	11–12	3
Dijital Tasarım	11–12	2
Sosyal Medya	11–12	2

Kaynak: <http://meslek.eba.gov.tr/upload/hdc/ulastirma.pdf>, 10.12.2020

Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile belirlenen ve Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan seçmeli dersler tablosunda yer alan sertifika dersleri haftalık ders çizelgesinde belirtilen seçmeli ders saatleri çerçevesinde alınabilmektedir. Sertifika dersleri hem gereğinden fazla alan hem de gereğinden fazla dal oluşmasını engelleyerek alanda uzmanlaşma sağlayacak; öğrencilerin ilgileri doğrultusunda seçebilecekleri ve esneklik sağlayan derslerdir. Ulaştırma hizmetleri alanında, anadolu meslek ve anadolu teknik programlılarında yürütülecek sertifika dersleri tablo 2.9’da verilmiştir.

Tablo 2. 9: Sertifika Dersleri Tablosu

Dal Adı	Sertifika Adı	Dersler	Ders Saati
Tüm Dallar	Afet Lojistiği	Afet Lojistiği	3
	E–Ticaret Lojistiği	E–Ticaret Lojistiği	2
	Fuar Lojistiği	Fuar Lojistiği	2
	Drone Taşımacılığı	Drone Taşımacılığı	2
	Kargo ve Kurye	Kargo ve Kurye	3
Tüm Dallar	Dijital Beceriler	Programlama	3
		Dijital Tasarım	2
		Sosyal Medya	2

Kaynak: <http://meslek.eba.gov.tr/upload/hdc/ulastirma.pdf> 0.12.2020

2.4.1.3. Ulaştırma Hizmetleri Alanında İşletmelerde Beceri Eğitimi (İşbaşı Eğitim) ve Staj Uygulamaları

Eğitim sisteminin bireylere sosyal birtakım davranışlar kattığı gibi, ekonomik olarak da bireylerin mesleklerini icra etmelerine yardımcı olabilecek bilgi ve beceri gereksinimlerini karşılayacak özellikte olması gerekmektedir. Bu sistem içinde birçok (örgün, yaygın, uygulamalı, uzaktan eğitim ve açık öğretim gibi) öğrenme süreçlerini içermekte ve bu öğrenme süreçlerinin en önemli noktasını işbaşı eğitim(staj) oluşturmaktadır (Demir ve Demir, 2014). Staj, öğrencilerin okulda öğrenmiş oldukları teorik bilgileri, işbaşı eğitimde uygulamaya döktüğü süreç olarak tanımlanabilir.

Staj uygulaması, mesleki eğitimin bir parçası olup öğrencilerin diploma almadan önce kendi alanlarıyla ilgili edindikleri bilgi, beceri ve yeterliliklerini bağlı bulundukları sektörün işletmelerinde deneyimleyerek çalışma hayatının koşullarına hazırlanmasını sağlamaktadır (Barbarash, 2016). Ortaöğretimde staj işlemleri 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanuna göre yapılmaktadır. Bu kanuna göre, teorik eğitimlerini okullarında (kurumlarda) tamamlayan öğrencilerin mesleki niteliklerini

ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla bağlı bulunduğu sektörün şletmelerinde staj yapmaları zorunludur.

Ülkemizde ortaöğretimde lojistik eğitimi dört yılda tamamlanmaktadır. Anadolu meslek programına kayıtlı ulaştırma hizmetleri alanına kayıtlı öğrenciler eğitimlerin son yılı olan 12. sınıfa geldiklerinde, şletmelerde beceri eğitimlerini (stajlarını) yapmak zorundadırlar. Öğrenciler teorik ve akademik eğitimleri için haftada iki gün okulda, uygulama eğitimleri için ise haftada üç gün şletmede olacak şekilde bir eğitim – öğretim yılı boyunca eğitimlerini sürdürmektedirler. Anadolu teknik programına kayıtlı ulaştırma hizmetleri öğrencileri, alan eğitimlerini aldıktan sonra mezun olabilmek için 40 iş günü şletmelerde beceri (işbaşı) eğitimlerini tamamlamak durumundadır. İşletmelerde staj yapmaya sağlık vb. nedenlerle engel durumu olan öğrenciler stajlarını ilgili alan öğretmenlerinin gözetiminde kayıtlı bulundukları okullarında yapabilmektedirler.

İşbaşı eğitim bireyleri birçok açıdan geliştirmektedir. İşbaşı eğitimin bireylere sağladığı faydaların birkaçı aşağıda açıklanmıştır. Bunlar (Akşit, Kalfa ve Arpat, 2016):

- a) Bireylerin sektöre, iş ortamına ve iş oryantasyonuna uyum sağlamasına yardımcı olur.
- b) Bireylerin piyasadaki gelişmelere karşı uyum kabiliyetlerini arttırır.
- c) Bireylerin bağlı bulunduğu sektörü yakından tanımasını sağlar.
- d) Bireylerin iş yaşamına karşı bilinçlenmesini sağlar.
- e) Ne istediklerini bilen ve bu istekler doğrultusunda hareket eden bireylerin yetişmesini sağlar.
- f) Bireylerin teorik olarak öğrendikleri bilgileri gerçek yaşamda nasıl kullanacaklarına olanak tanır.

2.4.1.3.1. İşbaşı Eğitimi Yapılacak Kurumların Belirlenmesi

Türkiye’de hammadde ve tüketici arasındaki tedarik zinciri sürecinin kopmamasındaki en önemli unsurlardan biri de lojistik hizmeti üreten sektör çalışanlarıdır. Bu kadar önemli bir noktada duran mesleğin mensuplarının yetişmesi ve ara eleman ihtiyacının sağlanması için devlet belli tedbirler almaktadır. Bu amaçla 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu’na göre işletmeler çalıştırdıkları personel sayısının en az %5’i kadar stajyer öğrenci çalıştırmak zorundadırlar. 10 kişi ve daha üstü personel çalıştıran işletmelere stajyer öğrenci çalıştırma zorunluluğu vardır; aksi taktirde, mesleki eğitime katkı payı öderler. Eğitime katkı payı 10 – 20 personeli olan işletmelere stajyer öğrenci başı asgari ücretin net tutarının 1/3 kadar, 20’den fazla personeli olan işletmeler için ise, öğrenci başına asgari ücretin 2/3’ü kadardır. İşletmenin talebi olup ilgili kurumlar tarafından öğrenci yönlendirilmezse bu tutarlar işletme tarafından ödenmemektedir (3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu, Madde 25, 2016).

Mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumlarında staj yapacak öğrenciler, kurumun müdürü veya ilgili müdür yardımcısı gözetiminde alan şefi, alandan bir meslek öğretmeni tarafından belirlenen kamu kurumları veya özel işletmelerde işbaşı eğitimlerini tamamlamaktadır. Ulaştırma hizmetleri alanında öğrenim gören öğrenciler, işbaşı eğitimlerini muhtelif kurum ve bölümlerde yapabilmektedirler. Bu kurum ve bölümler aşağıdaki gibidir:

- a) Dış ticaret işlemi yapan işletmeler,
- b) İşletmelerin lojistik departmanlarında,
- c) İthalat ve ihracat firmalarda,
- d) Dağıtım hizmeti veren işletmeler,
- e) Depolama hizmeti veren işletmeler,
- f) Gümrük alanlarında ve limanlarda,
- g) Uluslararası taşımacılık yapan işletmeler,
- h) Posta ve Telgraf Teşkilatı Genel Müdürlüğü’nde,
- i) Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı’nda,
- j) Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı’nda,

- k) Türkiye Cumhuriyeti Devlet Demiryolları gibi lojistik ve taşımacılık hizmeti veren kurumlar.

Ortaöğretimde ulaştırma hizmetleri alanında işletmelerde beceri eğitimi (işbaşı eğitim) yapacak öğrenciler lojistik hizmetleri veren kurumların departmanlarında stajlarını yapabilmektedirler. Staj yapılacak işletmelerin işbaşı (beceri) eğitimine uygun olup olmadığı kurumların bağlı bulunduğu ilçe milli eğitim müdürlüğü bünyesinde kurulan komisyonla karar verilmektedir. Bu komisyon, işletmelerin işbaşı eğitimine, işletmede eğitime rehberlik edecek verecek eğitici personelin, öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilme uygunluğunu ve işletmelerin iş sağlığı ve iş güvenliğine uygunluğu gibi birçok kriteri denetlemektedir.

2.4.1.3.2. İşbaşı Eğitimin Yasal Çerçevesi

Mesleki ve teknik eğitimde işbaşı eğitim (staj) 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu ve MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği çerçevesinde okul – işletme – öğrenci – veli arasında yapılan sözleşme ile başlamaktadır. Bu sözleşme, işletmelerde beceri eğitim yapılırken uyulması gereken esaslar ve taraflar arasındaki yükümlülükleri belirlemek için en az iki nüsha halinde düzenlenmektedir. Sözleşmede yer alan konular ise şunlardır:

- a) Öğrencinin alacağı ücret,
- b) Öğrencinin izinleri,
- c) Staj boyunca uygulanacak program,
- d) Öğrencinin sigorta işlemleri,
- e) Öğrenci devamsızlığı ve disiplin işlemleri,
- f) İşletmenin yerine getireceği sorumluluklar,
- g) Okulun yerine getireceği sorumluluklar,
- h) Öğrencilerin yerine getireceği sorumluluklar gibi konulardır.

İşletmelerde işbaşı eğitim gören öğrenciler, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'na göre ücretlerini alırlar. Bu kanuna göre, işbaşı eğitim gören öğrencilere, çalıştıkları işletmelerde çalışan sayısı 20 kişi ve üstüyse asgari ücretin net tutarının %30'undan az, çalışan sayısı 20 kişiden aşağı olan işletmelerde ise, asgari ücretin net tutarının %15'inden az ücret ödenmez. Asgari ücrete gelecek herhangi bir artış öğrencinin ücretine de yansıtılır. Bu rakamlar asgari olup üst limit işletme ve öğrenci arasındaki sözleşmeye bağlıdır (a.g.e.).

İşletmelerde beceri eğitimi (işbaşı eğitim) alan öğrenciler, bağlı bulundukları kurum / okul tarafından 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanununun, iş kazaları ve meslek hastalıkları ile hastalık sigortası hükümlerine göre sigortalanır. Öğrencinin sigorta girişinden, SGK primlerinin ödenmesine ve öğrencinin sigortalanması gibi sigortayla ilgili işlemlerin tümünden öğrencinin bağlı bulunduğu okul sorumludur. İlgili kanuna göre, işletmelerde beceri eğitim gören öğrencilerin sigortası yürürlükteki asgari ücretin %50'si üzerinden hesap edilerek okul / kurum müdürlüğünce Sosyal Güvenlik Kurumuna ödenmektedir. İşletmelerde beceri eğitimini gören öğrencilerin yaşayabilecekleri iş kazalarından ve meslek hastalıklarından işveren sorumlu olmaktadır (a.g.e.).

İşletmeler çalıştırdıkları stajyer öğrenci başına devletten katkı payı almaktadırlar. 2016 yılında 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nda yapılan değişikliklerle stajyer öğrenci çalıştıran işletmelere devlet katkısı ödenmesi hükmü getirilmiştir. Bu kanunun 25. maddesine göre; işletmelere ödenecek devlet katkısı, işletmede çalışan personel sayısına göre farklılık göstermektedir. Personel sayısı 20 ve üzeri işletmelere devlet katkısı net asgari ücretin üçte biri, personel sayısı 20'den az olan işletmelere net asgari ücretin üçte ikisi oranında tutar işsizlik sigortası fonundan ödenmektedir. Devlet katkısı alan işletmeler çalıştırdıkları personel sayısına bakmaksızın stajyer öğrencilere asgari ücretin net tutarının %30'undan az ücret veremez. İşletmeler, istemezlerse bu katkıyı almayabilirler; buna karşın öğrenciye sözleşmedeki tutarı ödemekle yükümlüdürler.

Öğrencilerin işbaşı eğitimleri ve staj uygulama işlemlerinin takip ve denetimi MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 88. maddesi uyarınca yapılmaktadır. Bu maddeye göre, çalışmaların bir program dâhilinde yürütülmesi, uygulanan programın izlenmesi, öğrencinin başarı, devamsızlık, disiplin gibi süreçlerin takibinin yapılması ve bu süreçte öğrencilere rehberlik etmesi amacıyla okul yönetimi tarafından öğrencilerin öğrenim gördüğü alandan atölye ve laboratuvar öğretmenleri arasından koordinatör öğretmen görevlendirilmesi gerekir. Staj süreci boyunca bütün işlemler bu öğretmen tarafından koordine ve kontrol edilmektedir.

Ulaştırma hizmetleri alanında işletmelerde staj yapan öğrenciler MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 124. maddesine göre stajları boyunca iş dosyası tutmakla yükümlüdürler. Öğrenciler uygulanan öğretim programları kapsamında yapacakları temrin, iş, proje, deney ve hizmetlerle ilgili resimleri, projeleri ve değerlendirme çizelgelerini kapsayan mesleki eğitimle ilgili bir iş dosyası tutar ve buralara koyacakları bütün belge ve dokümanları öncelikle kendi imzalar daha sonra koordinatör öğretmen ve işyerindeki eğitici personele imzalatır. Öğrenciler hazırladıkları staj dosyaları, bağlı bulundukları programlar çerçevesinde ya dönemsel ya da dönem sonlarında yapılan beceri sınavına belli oranda etki etmektedir.

Öğrenciler staj uygulamasını yaptıkları kurumların sorumlulukları, MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 144. maddesinde belirtilmiştir. Bu maddeye göre mesleki eğitim yaptıran işletmelerin sorumlulukları şöyledir:

- a) İşletmede yapılan iş başı (beceri) eğitimin, ilgili mesleğin alan – dalları çerçeve öğretim programlarına uygun olarak yaptırılmasını sağlamak.
- b) İşletmede beceri eğitim gören öğrencilerin alanlarına uygun, mesleki yeterliliği olan, iş pedagojisi eğitimi görmüş nitelikte usta öğreticiyi veya eğitim personelini görevlendirmek.
- c) Mesleki eğitimin uygulanabileceği temrin malzemelerini temin etmek,
- d) İşbaşı eğitimi gören öğrenciye ait sözleşmeyi imzalamak.

- e) İşletmede işbaşı eğitimi gören öğrenciye ait ücret, devamsızlık ve disiplin işlemleri gibi faaliyetleri zamanında okul yönetimi ile paylaşmak.
- f) Uygulanmakta olan öğretim programına uygun öğrencinin yapması gereken faaliyetleri takip ederek zamanında okul yönetimine bildirilmesini sağlamak,
- g) Öğrencinin bağlı bulunduğu okulda gelen koordinatör öğretmenlerine iş ve işlemlerde yardımcı olmaktır.

Öğrencilerin beceri eğitimlerini gerçekleştirdiği süreçte işletme kadar öğrencinin bağlı bulunduğu okulun da sorumlulukları vardır. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 78. maddesine göre okulun sorumlulukları şunlardır:

- a) İş başı eğitimin yapılacağı işletmeye öğrencinin alan – dalıyla ilgili öğrencinin eğitim yılı içerisinde yapacağı faaliyetleri içeren program içeriğini eğitim yılı başında işletmeye verilmesini sağlamak.
- b) İşletmelerde yapılan mesleki eğitimin öğretim programlarına uygunluğunu denetlemek.
- c) İşletmede gelen evraksal işlemlerin kayıtlarını tutmak.
- d) İşletmede beceri eğitimi yapan öğrenciye rehber koordinatör öğretmen ataması yapmak.
- e) İşletmede staj yapan öğrencinin sigorta gibi işlemlerini mevzuata uygun yapmak ve gerekli tarafları bilgilendirmektir.

İşletmelerde staj yapan öğrencilerin sorumlulukları, Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 36., 124., 126. ve 147. maddelerine göre belirlenmiştir. Bu maddelere göre öğrenciler işletmelerde beceri eğitimi yaparken uyması gereken hususlar şunlardır:

- a) İşletmenin belirtmiş olduğu düzene, kılık kıyafet ve diğer işleyiş düzenlerine uymak.
- b) İşletmeye ait mahrem bilgileri kimseyle paylaşmamak.

- c) Sendikal etkinliklere katılmamak.
- d) Eğitim – öğretim faaliyetlerini devam ettirmek.
- e) Staj dosyasını hazırlamak.
- f) Mesleki eğitimle ilgili iş dosyası tutmak.
- g) Devamsızlık ve diğer belgeleri gününde okulunu teslim etmektir.

Mesleki ve teknik eğitime bağlı ulaştırma hizmetleri öğrencileri, tüm bu işlemlerin sonucunda hazırlamış oldukları staj dosyalarından işletmelerde beceri eğitimini tamamladıkları yılın sonunda puanlar almaktadır. İşletmede beceri eğitimini tamamlayan öğrenciler eğitimlerinin sonunda MEB Ortaöğretim Kurumları yönetmeliği çerçevesinde sınava alınırlar. Öğrenciler, mesleki ve teknik eğitime konu olan işletmelerde beceri eğitim dersinin dönem puanını belirli ortalamalara göre, her dönem ayrı ayrı almaktadır. Her iki dönemde işletmeden alınan puanların aritmetik ortalaması ile yılsonu yapılan beceri sınavının aritmetik ortalaması ile öğrencilerin yılsonu ders puanı oluşmaktadır. Öğrencilerin işletmelerde beceri eğitiminden başarılı sayılabilmeleri için yılsonunda girdikleri işletmelerde beceri dersinin sınavından 100 puan üzerinden en az 50 puan almaları gerekmektedir. Söz konusu sınavın puanı ise, staj bitirme sınavının %80'i, staj dosyasının %20'si ile oluşturulmaktadır. Mesleki açık öğretim liselerinde ise, bu uygulamaların tamamı dönemsel olarak uygulanmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA

3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı; öğrencilerin ilk istihdam durağı olan mesleki ve teknik liselerde ulaştırma hizmetleri alanında beceri eğitimi gören öğrencilerin deneyimsel öğrenmeye ilişkin algı ve tatmin düzeylerini etkileyen faktörleri ve etki derecelerini belirlemektir. Diğer bir amacı ise, mesleki ve teknik liselerde ulaştırma hizmetleri alanında staj yapan öğrencilerin staj süreci boyunca muhatap oldukları taraflar hakkındaki algılarının araştırılarak stajdan duydukları memnuniyetin düzeyini ölçmektir.

MTAL’de ulaştırma hizmetleri alanında uygulanacak olan bu deneyimsel öğrenme çalışması Türkiye’de bir ilk olup, sonraki literatür çalışmalarına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Çalışma ile ortaya konulacak sorunların ve çözüm önerilerinin ortaöğretim düzeyinde işbaşı eğitime yarar sağlayacağı düşünülmüştür.

3.2. Araştırmanın Ana Kütlesi ve Örneklem

Bu araştırmanın ana kütlesini 2019–2020 eğitim–öğretim yılı ve öncesinde İstanbul’da mevcut mesleki ve teknik anadolu liselerinde ulaştırma hizmetleri alanında eğitim veren okullarda öğrenim görmüş ve staj staj yapmış öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise İstanbul ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı mesleki ve teknik anadolu lisesi ulaştırma hizmetleri alanında öğrenim görmüş öğrenciler oluşturmaktadır.

3.3. Araştırma Yöntemi

Bu çalışma veri toplama yöntemi olarak anket formu kullanılan tanımlayıcı bir araştırma niteliği taşır. Ölçeğin oluşturulması için ikincil veri taraması yapılmış, araştırma açısından uygun ölçekler seçilerek amaca uygun biçimde uyarlanmıştır.

Ölçekte yer alan ifadeler Moran (2013) tarafından hazırlanan “Study of interns’ perception of and satisfaction with experiential learning” başlıklı doktora tezinden uyarlanmıştır.

Anket formu altı bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcının demografik özelliklerini öğrenmeye yönelik 10 ifade, ikinci bölümde algılanan deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme fırsatlarına ait 14 ifade, üçüncü bölümde deneyimsel öğrenmeden duyulan memnuniyete ait 15 ifade, dördüncü bölümde şeflerin deneyimsel öğrenme desteğine ilişkin algıya ait 10 ifade, beşinci bölüm koordinatör öğretmenin deneyimsel öğrenmeye desteğine ait 10 ifade ve altıncı bölümde ise öğrenmeye yardımlarına ait 12 ifade yer almaktadır. Araştırma ölçeğinde yer alan ifadeler, 5’li Likert tipi ifade ile oluşturulmuş olup demografik özelliklere ait ifadeler açık uçlu, öğrenme yardımları hariç diğer ifadeler “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” seçenekleri ile, öğrenme yardımları ise, “Hiç Yararlı Değil”, “Pek Yararlı Değil”, “Oldukça Yararlı”, “Çok Yararlı”, “Son Derece Yararlı” seçeneklerinden oluşturulmuştur. Katılımcıların sosyal beğenilerini düşürmek ve şeflerine ya da koordinatör öğretmenlerine getirecekleri negatif eleştirilerden kaçınmalarını engelleyebilmek adına geliştirilen anket formları, çevrimiçi biçimde uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizleri, IBM SPSS 22 (Statistical Package For The Social Sciences) paket programı aracılığıyla yapılmıştır.

Tablo 3. 1: Anket Formunu Oluşturan Ölçekler

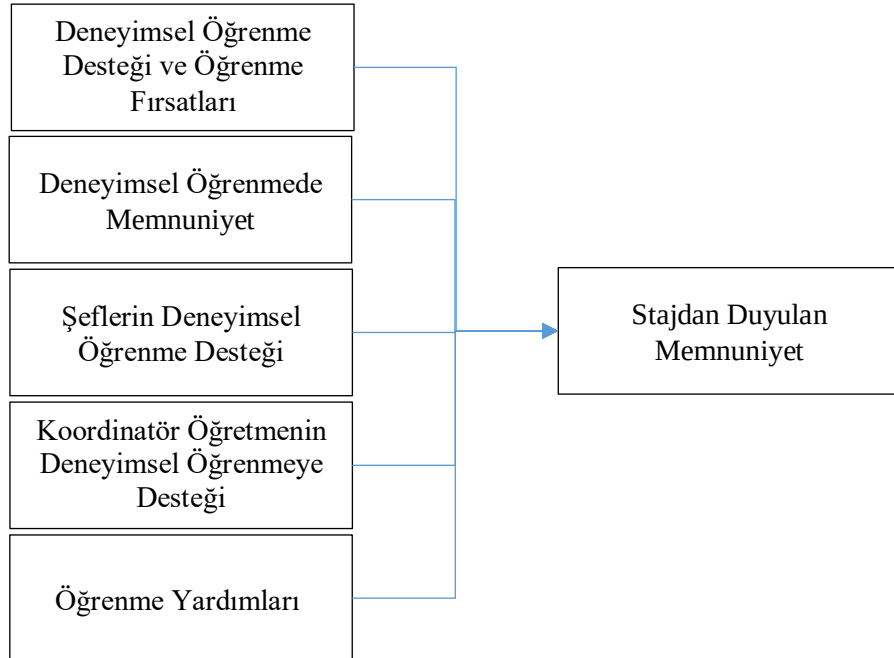
İfadeler	Kullanılan Ölçek	İfade Sayısı
Demografik Özellikler	Açık Uçlu İfadeler	10
Deneyimsel Öğrenme Desteği ve Öğrenme Fırsatları	5’li Likert Tipi İfadeler	14
Deneyimsel Öğrenmede Memnuniyet	5’li Likert Tipi İfadeler	15

Şeflerin Deneyimsel Öğrenme Desteği	5’li Likert Tipi İfadeler	10
Koordinatör Öğretmenin Deneyimsel Öğrenme Desteği	5’li Likert Tipi İfadeler	10
Öğrenme Yardımları	5’li Likert Tipi İfadeler	12

3.4. Araştırma Modeli

Araştırma modeli olarak açıklayıcı bir model kullanılmıştır. Deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme fırsatları, deneyimsel öğrenmede memnuniyet, şeflerin deneyimsel öğrenme desteği, koordinatör öğretmenin deneyimsel öğrenmeye desteği ve öğrenme yardımlarının stajdan duyulan memnuniyet üzerindeki etkisi incelenmiş olup, araştırma modeli, şekil 3.1’de ki gibi oluşturulmuştur.

Şekil 3. 1:Araştırma Modeli



Çalışmada ilk olarak verilerin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiş ve nicel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Anket verilerinin normallik dağılıma uygunluğunun

testi için çarpıklık ve basıklık değerleri referans alınmıştır. Ölçeklerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin $\pm 1,5$ sınırları içinde kalması verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir (Fidell & Tabachnick, 2013). 482 örneklem sayısına ulaşılmış olup, model içerisinde yer alan boyutların çarpıklık katsayılarının $\pm 1,366$; basıklık katsayılarının ise $\pm 1,179$ arasında değiştiği belirlendiğinden, çalışmanın devamında, boyutlara ilişkin analizler bağlamında, parametrik testlerin uygulanabileceği sonucuna varılmıştır.

3.5. Faktör Analizi ve Geçerlilik

Tablo 3. 2: Staj Memnuniyet Ölçeğinin Geçerlik Testi

KMO (Kaiser – Meier – Olkin) ve Bartlett’in Küresellik Testi		
Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği		,975
Barlett’in Küresellik Testi	Ki Kare	38342,725
	sd	1830
	Anlamlılık Değeri	,000

Araştırmada kullanılmak için geliştirilen ve işletmelerde beceri eğitimi gören öğrencilerin staj memnuniyetini ölçmeye yönelik 61 maddelik ifadeden oluşan ölçeğe faktör analizi uygulanmış ve herhangi bir madde atılmasını gerektiren faktör yüküne rastlanmamıştır. Ölçeğin Kaiser – Mayer – Olkin (KMO) örneklem ölçüm değer yeterliliği ve Bartlett’in Küresellik testleri ile yapılmıştır. Yapılan test sonucunda ölçeğin geçerlilik standartlarını sağladığını KMO testi 0,60’tan yüksek olması istenen– örneklem yeterlilik değerinin 0,975 ve ki kare değerinin 38342,725 olduğunu; Bartlett Testinin ($p < 0,001$) olarak çıkması, söz konusu sonuçların istatistik açıdan anlamlı bulunduğunu göstermektedir (a.g.e.).

Ölçek maddelerinde faktör yükleri 0,40’ın üzerinde olanlar alınmıştır. Dönüştürülmüş bileşen matrisine bakıldığında; deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme fırsatlarının faktör yükleri, 0,706 ile 0,620 arasında, deneyimsel öğrenmede

memnuniyetin faktör yükleri, 0,767 ile 0,658 arasında, şeflerin deneyimsel öğrenme desteğinin faktör yükleri, 0,719 ile 0,599 arasında, koordinatör öğretmenin deneyimsel öğrenme desteğinin faktör yükleri, 0,859 ile 0,817 arasında ve öğrenme yardımlarının faktör yükleri, 0,866 ile 0,571 arasında çıktığı belirlenmiştir.

3.6. Güvenirlilik Analizi

Katılımcıların anket sorularına vermiş oldukları cevapların tutarlılığını ölçen analiz türü güvenilirlik analizidir. Geçerlilik analizi ise, ölçüm aracının ölçülmek istenen şeyi ölçme derecesi olarak adlandırılır. Güvenirlilik ve Geçerlilik analizinde kullanılan temel analiz Cronbach's Alpha (α) değeridir. Cronbach's alfa katsayısı 0,70'ten büyük olması yapılmış olan anketinin güvenilirlik ve geçerlilik testinin kabul gördüğünü göstermektedir (Özdamar, 2015). Çalışmamızda kullanmış olduğumuz ankete ait Cronbach's Alpha(α) değer tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3. 3: Güvenirlilik Analizi

Ölçekler	N	Cronbach's Alpha Değerleri	Madde Sayısı
Deneyimsel Öğrenme Desteği ve Öğrenme Fırsatları	482	,968	14
Deneyimsel Öğrenmede Memnuniyet	482	,979	15
Şeflerin Deneyimsel Öğrenme Desteği	482	,977	10
Koordinatör Öğretmenin Deneyimsel Öğrenme Desteği	482	,985	10
Öğrenme Yardımları	482	,913	12

Güvenirlik ve geçerlilik analizine bakıldığında beş boyuta ilişkin veriler tablo 3.3'te verilmiştir. Bu çerçevede bakıldığında Cronbach's Alpha değerleri deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme fırsatlar 0,968, deneyimsel öğrenmede memnuniyet 0,979, şeflerin deneyimsel öğrenme desteği 0,977, koordinatör öğretmenin deneyimsel öğrenme desteği 0,985 ve öğrenme yardımları 0,913 olduğu saptanmıştır. Bütün boyutların Cronbach's Alpha değerleri 0,50'ten büyük olduğundan beş boyutta araştırma kapsamına dahil edilmiştir (George ve Mallery, 2013).

Geçerlilik analiz yöntemlerinden yüzey (görünüş) geçerliliği, bir ölçeğin araştırılan durumu ölçüp ölçmediği tespit için araştırmanın öncelikle kendisinin daha sonra çevresindeki kişilerin görüşlerine başvurduğu yöntemdir (Şencan, 2005). Bu çerçevede ölçek maddeleri analiz edildiğinde; ölçek maddeleri 2 araştırmacı ve 1 uygulamacı tarafından incelenmiş olup, ölçek maddelerinin uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir.

Geçerlilik analiz yöntemlerinden içerik (kapsam) geçerliliği ise, ölçüm aracında yer alan maddelerin ana ölçeği ne derecede yansıttığını gösteren yöntemdir (Şencan, 2005, s. 745). Bu çerçevede ölçek maddeleri analiz edildiğinde, anket alan uzmanı tarafından incelenmiş olup, ölçek maddelerinin uygulanabilir olduğu kararlaştırılmıştır.

Geçerlilik analiz yöntemlerinden geri çeviri ise, ölçek maddelerinin anadilinden başka bir dile çevrilip, daha sonra tekrar orijinal diline çevrilmesi yöntemidir (Baksi, 2009).

Çalışmada kullanılan ölçek maddeleri, Moran (2013) tarafından hazırlanan “‘Study of interns’ perception of and satisfaction with experiential learning” başlıklı doktora tezinden uyarlanıp daha sonra tekrar orijinal dili olan İngilizceye geri çevrilmiştir. Ölçek maddelerinde dil uyumunda bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiş ve ölçek maddelerinin uygulanması kararlaştırılmıştır.

3.7. Analiz ve Bulgular

Örnekleme katılan öğrencilere ait demografik verilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3. 4: Demografik Özellikler

Değişkenler	N	Yüzde (%)	Değişkenler	N	Yüzde (%)
Cinsiyet			İşletmenin Adresi		
Kadın	216	44,8	Avrupa	365	75,7
Erkek	266	55,2	Asya	117	24,3
Yaş			İşletme Personel Sayısı		
17	44	9,1	1–10 Kişi	47	9,8
18	163	33,8	11–20 Kişi	62	12,9
19	107	22,2	21 ve Üstü Kişi	373	77,4
20	60	12,4	Alana Ait Yerde Staj Yapıyor ?		
21	54	11,2	Evet	442	91,7
22	19	3,9	Hayır	40	8,3
23	9	1,9	Staj Yerini Nasıl Buldunuz ?		
24 ve Üstü	26	5,4	Kendim	274	56,8
İşletmenin Sektörü			Okul Aracılığıyla	198	41,1
Kamu	87	18	Ailem Aracılığıyla	3	0,6
Özel	395	82	Arkadaş Aracılığıyla	4	0,8
İşletmenin Sahiplik Durumu			Tanıdık Aracılığıyla	3	0,6
Aile Şirketi	100	20,7			

Kurumsal Şirket	382	79,3			
İşletmenin Faaliyet Alanı			İşletmenin Faaliyet Alanı		
Karayolu Taşımacılık Hizmetleri	100	20,7	Dış Ticaret Hizmetleri	40	8,3
Demiryolu Taşımacılık Hizmetleri	4	0,8	Kargo Taşımacılık Hizmetleri	36	7,5
Denizyolu Taşımacılık Hizmetleri	48	10	Lojistik Hizmetleri	17	3,5
Havayolu Taşımacılık Hizmetleri	75	15,6	Kamu İştirak Hizmetleri	6	1,2
Gümrük ve Gümrük Müşavirliği	44	9,1	Sigorta Hizmetleri	6	1,2
Depolama Hizmetleri	69	14,3	Müşteri Hizmetleri	8	1,7
Antrepo Hizmetleri	22	4,6	Muhasebe ve Finansman	7	1,5

Yapmış olduğumuz çalışmaya katılan öğrencilerin sosyodemografik özellikleri tablo 3.4'te gösterilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımına bakıldığında, tabloda görüldüğü üzere, kadınların oranı, %44,8 (216 kişi), erkeklerin oranı, %52,2 (266 kişi) olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin yaşlarına bakıldığında, 17 yaşındaki öğrencilerin oranı, %9,1 (44 kişi), 18 yaşındaki öğrencilerin oranı, %33,8 (163 kişi), 19 yaşındaki öğrencilerin oranı, %22,2 (107 kişi), 20 yaşındaki öğrencilerin oranı, %12,4 (60 kişi), 21 yaşındaki öğrencilerin oranı, %11,2 (54 kişi), 22 yaşındaki

öğrencilerin oranı, %3,9 (19 kişi), 23 yaşındaki öğrencilerin oranı, %1,9 (9 kişi) ve 24 ve üstü yaşındaki öğrencilerin katılım oranı ise, %5,4 (26 kişi) olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, 17 – 19 yaşlar arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca bakarak çalışmaya katılan katılımcıların büyük çoğunluğunun yakın zamanda mezun olduğuna kanaat getirilebilir.

Öğrencilerin staj yaptıkları işletmenin adres dağılımına bakıldığında; Avrupa yakasındaki oran, %75,7 (365 kişi), Asya yakasındaki oran ise, %24,3 (117 kişi) olduğu ve çalışmamıza katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu İstanbul Avrupa yakasında olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin işbaşı eğitimlerini yapmış oldukları işletmelerin personel sayılarının dağılımına bakıldığında, 1 – 10 kişi arası oran, %9,8 (47 kişi), 11 – 20 kişi arası oran, %12,9 (62 kişi), 21 ve üstü kişi oranı ise, %77,4 (373 kişi) olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların lojistik alanında staj yapma dağılımlarına bakıldığında, kendi alanında staj yapan öğrencilerin oranı, %91,7 (442 kişi), kendi alanında staj yapmayanların oranı ise, %8,3 (40 kişi) olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların staj yapmadan önce işletmeleri nasıl bulduklarının dağılımına bakıldığında, işletmeyi kendi gayretleri ile bulanların oranı, %56,8 (274 kişi), staj yaptıkları kurumu okulun yönlendirmesi ile bulan öğrencilerin oranı, %41,1 (198 kişi), arkadaş aracılığı, aile aracılığı ve tanıdık vasıtasıyla staj yaptıkları işletmeleri bulanların oranı ise, %2,1 (10 kişi) olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin staj yapmış oldukları işletmelerin kamu–özel dağılımına bakıldığında, kamu alanında staj yapan öğrencilerin oranı, %18 (87 kişi), özel sektörde staj yapan öğrencilerin oranı ise, %82 (395 kişi) olduğu saptanmıştır. Her ne kadar özel sektörde staj yapan öğrencilerin oranı çok olsa da kamuda staj yapanların oranı azımsanmayacak miktarda olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların staj yaptıkları kurumların sahiplik durumlarının dağılımına bakıldığında, aile şirketlerinde staj yapan öğrencilerin oranı, %20,7 (100 kişi), kurumsal şirketlerde staj yapan öğrencilerin oranı ise, %79,3 (382 kişi) olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların işletmelerde beceri eğitimini yapmış oldukları işletmelerin faaliyet alanına bakıldığında, karayolu taşımacılık hizmetleri veren işletmelerde staj yapan öğrencilerin oranı, %20,7 (100 kişi), havayolu taşımacılık hizmetleri veren işletmelerde staj yapan öğrencilerin oranı, %15,6 (75 kişi), depolama hizmetleri veren işletmelerde staj yapan öğrencilerin oranı, %14,3 (69 kişi), denizyolu taşımacılık hizmetleri veren işletmelerde staj yapan öğrencilerin oranı, %10 (48 kişi), gümrük ve gümrük müşavirliğinde staj yapan öğrencilerin oranı, %9,1 (44 kişi), dış ticaret hizmetleri veren işletmelerde staj yapan öğrencilerin oranı, %8,3 (40 kişi), kargo hizmetleri veren işletmelerde staj yapan öğrencilerin oranı, %7,5 (36 kişi), geri kalan faaliyet alanlarda (demiryolu taşımacılık hizmetleri, antrepo hizmetleri, lojistik hizmetleri, kamu iştiraki hizmetleri, sigorta hizmetleri, müşteri hizmetleri, muhasebe ve finansman) staj yapmış öğrencilerin oranı, %14,5 (70 kişi) olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin staj yapmış oldukları alanların başında karayolu, havayolu, depo ve denizyolu gelmektedir.

3.8. Korelasyon Analizi

Korelasyon analizi; iki veya daha fazla değişken arasında ilişkiyi ifade eden analizdir. Korelasyon analizi ifade ettiği değişkenleri nedensellik (sebep–sonuç) açısından analiz etmez (Gürbüz ve Şahin, 2018, s. 261–268).

Tablo 3.5’te görüldüğü üzere yaptığımız Pearson korelasyon analizinde deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme fırsatlar ile deneyimsel öğrenmede memnuniyet arasında ($r=0,839$; $p=0,01$) pozitif yönlü, kuvvetli ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme fırsatlar ile şeflerin deneyimsel öğrenme desteği arasında ($r=0,785$; $p=0,01$) pozitif yönlü, kuvvetli ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme

fırsatlar ile koordinatör öğretmenin deneyimsel öğrenme desteği arasında ($r=0,621$; $p=0,01$) pozitif yönlü, orta kuvvetli ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme fırsatlar ile öğrenme yardımları arasında ($r=0,349$; $p=0,01$) pozitif yönlü, orta kuvvetli ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. 5: Korelasyon Analizi

	Deneyimsel Öğrenme Desteği ve Öğrenme Fırsatlar	Deneyimsel Öğrenmede Memnuniyet	Şeflerin Deneyimsel Öğrenme Desteği	Koordinatör Öğretmenin Deneyimsel Öğrenme Desteği	Öğrenme Yardımları
Deneyimsel Öğrenme Desteği ve Öğrenme Fırsatlar	1				
Deneyimsel Öğrenmede Memnuniyet	,839**	1			
Şeflerin Deneyimsel Öğrenme Desteği	,785**	,824**	1		
Koordinatör Öğretmenin Deneyimsel Öğrenme Desteği	,621**	,660**	,683**	1	
Öğrenme Yardımları	,349**	,358**	,313**	,343**	1

* Korelasyon 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

** Korelasyon 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.¹

Bağımlı Değişken: Stajdan Duyulan Memnuniyet

Deneyimsel öğrenmede memnuniyet ile şeflerin deneyimsel öğrenme desteği arasında ($r=0,824$; $p=0,01$) pozitif yönlü, kuvvetli ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Deneyimsel öğrenmede memnuniyet ile koordinatör öğretmenin deneyimsel öğrenme desteği arasında ($r=0,660$; $p=0,01$) pozitif yönlü, orta kuvvetli ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Deneyimsel öğrenmede memnuniyet ile koordinatör öğretmen deneyimsel öğrenme desteği arasında ($r=0,660$; $p=0,01$) pozitif yönlü, orta kuvvetli ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Deneyimsel öğrenmede memnuniyet ile öğrenme yardımları arasında ($r=0,358$; $p=0,01$) pozitif yönlü, orta kuvvetli ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Şeflerin deneyimsel öğrenme desteği ile koordinatör öğretmenin deneyimsel öğrenme desteği arasında ($r=0,683$; $p=0,01$) pozitif yönlü, orta kuvvetli ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Şeflerin deneyimsel öğrenme desteği ile öğrenme yardımları arasında ($r=0,313$; $p=0,01$) pozitif yönlü, orta kuvvetli ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Koordinatör öğretmenin deneyimsel öğrenme desteği ile öğrenme yardımları arasında ($r=0,343$; $p=0,01$) pozitif yönlü, orta kuvvetli ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

3.9. Regresyon Analizi

Bağımlı değişken ile bu bağımlı değişken üzerinden etkisi olan bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin bir model açıklamasını ifade eder. Daha kısa bir tanım yapacak olursak değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini açıklar (Gürbüz ve Şahin, 2018, s. 268 – 274).

¹ Korelasyon katsayılarına ilişkin bulgular Gürbüz ve Şahin (2018)'e göre, (0,10 – 0,29 arası düşük kuvvette, 0,30 – 0,49 arası orta kuvvette ve 0,50 – 1,00 arası kuvvetli biçiminde) yorumlanmıştır.

Tablo 3. 6: Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları (Katsayılar Tablosu)

Model		Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	t Değeri	Anlamlılık Değeri
		Beta	Standart Hata	Beta(ß)		
1	Sabit	-,505	,143		-3,528	,000
	Deneyimsel Öğrenme Desteği ve Öğrenme Fırsatları	,062	,050	,050	1,224	,222
	Deneyimsel Öğrenmede Memnuniyet	,705	,054	,585	13,030	,000**
	Şeflerin Deneyimsel Öğrenme Desteği	,354	,047	,308	7,588	,000**
	Koordinatör Öğretmenin Deneyimsel Öğrenme Desteği	-,049	,031	-,047	-1,571	,117
	Öğrenme Yardımları	,094	,037	,058	2,536	,012*
	Bağımlı Değişken: Stajdan Duyulan Memnuniyet					
**. Regresyon %1 düzeyinde anlamlıdır.						
*. Regresyon %5 düzeyinde anlamlıdır.						

Tablo 3.6'ya bakıldığında stajda duyulan memnuniyete etki eden unsurlara tek tek bakıldığında deneyimsel öğrenmede memnuniyet istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde etkilediği ($\beta=0,585$; $t=13,030$; $p<0,01$), şeflerin deneyimsel öğrenme desteği istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde etkilediği ($\beta=0,308$; $t=7,588$; $p<0,01$), öğrenme yardımları istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde etkilediği ($\beta=0,058$; $t=2,536$; $p<0,05$) saptanmıştır. Geriye kalan iki unsurdan deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme fırsatları ($\beta=0,050$; $t=1,224$; $p>0,05$) ve koordinatör öğretmenin deneyimsel öğrenme desteği ($\beta=-0,047$; $t=-1,571$; $p>0,05$) istatistiksel açıdan stajdan duyulan memnuniyeti anlamlı bir şekilde etkilemediği tespit edilmiştir. Tablo 3.7'ye bakıldığında bu beş değişken stajda duyulan memnuniyetin %79'unu açıkladığı saptanmıştır.

Tablo 3. 7: Model Özeti

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahmini Standart Hata
1	,890 ^a	,792	,790	,60836
a. Bağımsız Değişken: (Sabit), Deneyimsel Öğrenme Desteği ve Öğrenme Fırsatları, Deneyimsel Öğrenmede Memnuniyet, Şeflerin Deneyimsel Öğrenme Desteği, Koordinatör Öğretmenin Deneyimsel Öğrenme Desteği, Öğrenme Yardımları				

3.10. ANOVA Analizi

ANOVA analizi, grup ortalamaları ve bu ortalamalara bağlı işlemlerin analiz edildiği testtir. Bu analizin amacı, tek faktöre ilişkin ikiden fazla grubun ortalamalarını karşılaştırarak anlamlılık oranlarını test etmektir (Yıldız, 2019).

Levene testi; varyansların eşit ya da homojen dağıldığını gösteren testtir. Tablo 3.8'e bakıldığında Levene testi sonuçlarına göre; bütün faktör türlerinin anlamlılık oranları 0,50'ye çok yakın veya 0,50'den yüksek çıktığından bütün faktör maddelerinin homojen dağıldığı varsayılmıştır.

Tablo 3. 8: Varyansların İşletmelerin Personel Sayılarına İlişkin Homojenlik Testi

	Levene İstatistik	sd1	sd2	Anlamlılık Değeri
Deneyimsel Öğrenme Desteği ve Öğrenme Fırsatlar	1,398	2	479	,248
Deneyimsel Öğrenmede Memnuniyet	1,471	2	479	,231
Şeflerin Deneyimsel Öğrenme Desteği	,725	2	479	,485
Koordinatör Öğretmenin Deneyimsel Öğrenme Desteği	,104	2	479	,901
Öğrenme Yardımları	3,081	2	479	,047

Tablo 3. 9: Stajda Duyulan Memnuniyetin İşletmelerin Personel Sayılarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Oluşturup Oluşturmadığına Dair Tek Kuyruklu ANOVA Testi

ANOVA						
		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Deneyimsel Öğrenme	Gruplar arası	,544	2	,272	,239	,788
	Gruplar içi	545,156	479	1,138		

Desteği ve Öğrenme Fırsatlar	Toplam	545,700	481			
Deneyimsel Öğrenmede Memnuniyet	Gruplar arası	,220	2	,110	,090	,914
	Gruplar içi	582,385	479	1,216		
	Toplam	582,605	481			
Şeflerin Deneyimsel Öğrenme Desteği	Gruplar arası	1,058	2	,529	,397	,672
	Gruplar içi	638,128	479	1,332		
	Toplam	639,186	481			
Koordinatör Öğretmenin Deneyimsel Öğrenme Desteği	Gruplar arası	5,358	2	2,679	1,678	,188
	Gruplar içi	764,702	479	1,596		
	Toplam	770,060	481			
Öğrenme Yardımları	Gruplar arası	,659	2	,329	,501	,606
	Gruplar içi	314,834	479	,657		
	Toplam	315,493	481			

Tablo 3.9 incelenip ANOVA tablosuna bakıldığında, stajda duyulan memnuniyette işletmelerin personel sayıları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir (Deneyimsel Öğrenme Desteği ve Öğrenme Fırsatlar – $F=0,239$; $p>0,05$, Deneyimsel Öğrenmede Memnuniyet – $F=0,90$; $p>0,05$, Şeflerin Deneyimsel Öğrenme Desteği – $F=0,397$; $p>0,05$, Koordinatör Öğretmenin Deneyimsel Öğrenme Desteği – $F=1,678$; $p>0,05$, Öğrenme Yardımları – $F=0,501$; $p>0,05$).

Tablo 3. 10: Varyansların İşletmelerin Faaliyet Durumuna İlişkin Homojenlik Testi

	Levene İstatistik	sd1	sd2	P
Deneyimsel Öğrenme Desteği ve Öğrenme Fırsatlar	1,201	2	217	,303
Deneyimsel Öğrenmede Memnuniyet	1,516	2	217	,222
Şeflerin Deneyimsel Öğrenme Desteği	1,035	2	217	,357
Koordinatör Öğretmenin Deneyimsel Öğrenme Desteği	,668	2	217	,514
Öğrenme Yardımları	1,137	2	217	,323

İşletmelerin faaliyet alanlarında sadece ana taşıma modları alınmış olup, demiryolu taşımacılığının katılımcı sayısı az olduğu için test dışında bırakılmıştır. Tablo 3.10 incelendiğinde Levene testi sonuçlarına göre, bütün faktör türlerinin anlamlılık oranları 0,50'den yüksek çıktığından bütün faktör maddelerinin homojen dağıldığı varsayılmıştır.

Tablo 3. 11: Stajda Duyulan Memnuniyetin İşletmelerin Faaliyet Alanına Göre Anlamlı Bir Farklılık Oluşturup Oluşturmadığına Dair Tek Kuyruklu ANOVA Testi

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Deneyimsel Öğrenme Desteği ve Öğrenme Fırsatlar	Gruplar arası	7,705	2	3,853	3,475	,033
	Gruplar içi	240,607	217	1,109		
	Toplam	248,312	219			
Deneyimsel Öğrenmede	Gruplar arası	4,347	2	2,174	1,673	,190

Memnuniyet	Gruplar içi	281,889	217	1,299		
	Toplam	286,236	219			
Şeflerin Deneyimsel Öğrenme Desteği	Gruplar arası	4,928	2	2,464	1,803	,167
	Gruplar içi	296,604	217	1,367		
	Toplam	301,532	219			
Koordinatör Öğretmenin Deneyimsel Öğrenme Desteği	Gruplar arası	1,467	2	,734	,443	,643
	Gruplar içi	359,594	217	1,657		
	Toplam	361,061	219			
Öğrenme Yardımları	Gruplar arası	3,334	2	1,667	2,617	,075
	Gruplar içi	138,217	217	,637		
	Toplam	141,551	219			

Tablo 3.11 incelendiğinde stajda duyulan memnuniyette işletmelerin faaliyet alanı açısında gruplar arasında deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme fırsatları hariç diğer bütün faktörlerin anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir (Deneyimsel Öğrenmede Memnuniyet – $F=1,673$; $p>0,05$, Şeflerin Deneyimsel Öğrenme Desteği – $F=1,803$; $p>0,05$, Koordinatör Öğretmenin Deneyimsel Öğrenme Desteği – $F=1,678$; $p>0,05$, Öğrenme Yardımları – $F=2,617$; $p>0,05$). Deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme fırsatları ise anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır ($F=1,803$; $p<0,05$).

Bu farkların hangi faaliyet alanları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre de ANOVA'da görünenin aksine anlamlı bir farklılığın çıkmadığı saptanmıştır.

3.11. t Testi

t Testi, iki bağımsız örneklemden elde edilen ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için kullanılan parametrik bir testtir.

Tablo 3. 12: Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t Testi

Değişkenler	Gruplar	N	Ortalama (X)	Levene Testi (p)	ss	t testi		
						T	sd	p
Deneyimsel Öğrenme Desteği ve Öğrenme Fırsatları	Kadın	216	3,8022	,000	,93	3,514	479,979	,001
	Erkek	266	3,4702		1,14			
Deneyimsel Öğrenmede Memnuniyet	Kadın	216	4,1370	,000	,89	4,513	475,711	,001
	Erkek	266	3,7040		1,21			
Şeflerin Deneyimsel Öğrenme Desteği	Kadın	216	4,0704	,000	1	4,553	479,943	,001
	Erkek	266	3,6083		1,22			
Koordinatör Öğretmenin Deneyimsel Öğrenme Desteği	Kadın	216	3,9019	,000	1,14	3,029	478,927	,003
	Erkek	266	3,5594		1,34			
Öğrenme Yardımları	Kadın	216	3,8252	,685	,79	2,760	480	,006
	Erkek	266	3,6219		,81			

Tablo 3.12’de belirtilen değişkenlerden “katılımcıların deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme fırsatlarına yönelik algıları” incelendiğinde, cinsiyete yönelik

anlamli bir farklılık gösterdiği belirlenmiş olup ($t[479,979]= 3,514$; $p<0,05$) kadınların deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme fırsatlarına yönelik algılarının ($X=3,8022$), erkeklere oranla ($X=3,4702$) istatistiksel olarak daha yüksek çıktığı belirlenmiştir.

Tablo 3.12’de belirtilen değişkenlerden “katılımcıların deneyimsel öğrenmede memnuniyetine yönelik algıları” incelendiğinde, cinsiyete yönelik anlamli bir farklılık gösterdiği belirlenmiş olup ($t[475,711]= 4,513$; $p<0,05$) kadınların deneyimsel öğrenmede memnuniyetine yönelik algılarının ($X=4,1370$), erkeklere oranla ($X=3,7040$) istatistiksel olarak daha yüksek çıktığı saptanmıştır.

Tablo 3.12’de belirtilen değişkenlerden “katılımcıların şeflerin deneyimsel öğrenme desteğine yönelik algıları” incelendiğinde, cinsiyete yönelik anlamli bir farklılık gösterdiği belirlenmiş olup ($t[479,943]= 4,553$; $p<0,05$) kadınların şeflerin deneyimsel öğrenme desteğine yönelik algılarının ($X=4,0704$), erkeklere oranla ($X=3,6083$) istatistiksel olarak daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.12’de belirtilen değişkenlerden “katılımcıların koordinatör öğretmenlerin öğrenme desteğine yönelik algıları” incelendiğinde, cinsiyete yönelik anlamli bir farklılık gösterdiği belirlenmiş olup ($t[478,927]= 3,029$; $p<0,05$) kadınların koordinatör öğretmenlerin deneyimsel öğrenme desteğine yönelik algılarının ($X= 3,9019$), erkeklere oranla ($X=3,5594$) istatistiksel olarak daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Tablo 3.12’de belirtilen değişkenlerden “katılımcıların öğrenme yardımlarına yönelik algıları” incelendiğinde, cinsiyete yönelik anlamli bir farklılık gösterdiği belirlenmiş olup ($t[480]= 2,760$; $p<0,05$) kadınların öğrenme yardımlarına yönelik algılarının ($X= 3,8252$), erkeklere oranla ($X=3,6219$)) istatistiksel olarak daha yüksek çıktığı saptanmıştır.

Tablo 3. 13: İşletmenin Bulunduğu Adrese Göre Bağımsız Örneklem t Testi

Değişkenler	Gruplar	N	Ortalama (X)	Levene Testi (p)	ss	t testi		
						t	sd	p
Deneyimsel Öğrenme Desteği ve Öğrenme Fırsatları	Avrupa	365	3,5710	,130	1,1	-1,750	480	,081
	Asya	117	3,7686		1,0			
Deneyimsel Öğrenmede Memnuniyet	Avrupa	365	3,8707	,787	1,1	-,965	480	,335
	Asya	117	3,9835		1,1			
Şeflerin Deneyimsel Öğrenme Desteği	Avrupa	365	3,7907	,671	1,1	-,830	480	,407
	Asya	117	3,8923		1,1			
Koordinatör Öğretmenin Deneyimsel Öğrenme Desteği	Avrupa	365	3,6907	,131	1,3	-,679	480	,497
	Asya	117	3,7821		1,3			
Öğrenme Yardımları	Avrupa	365	3,7132	,363	,80	,012	480	,991
	Asya	117	3,7123		,82			

Tablo 3.13'te belirtilen değişkenlerden “katılımcıların deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme fırsatlarına yönelik algıları” incelendiğinde, işletmenin bulunduğu adrese yönelik anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiş olup ($t[480]=-1,750$; $p>0,05$) Asya yakasında staj gören katılımcıların deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme fırsatlarına yönelik algılarının ($X=3,7686$), Avrupa

kıtasında staj gören katılımcılara oranla ($X=3,5710$) istatistiksel olarak daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.13'te belirtilen değişkenlerden “katılımcıların deneyimsel öğrenmede memnuniyete yönelik algıları” incelendiğinde, işletmenin bulunduğu adrese yönelik anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiş olup ($t[480]=-0,965$; $p>0,05$) Asya yakasında staj gören katılımcıların deneyimsel öğrenmede memnuniyete yönelik algılarının ($X=3,9835$), Avrupa yakasında staj gören katılımcılara oranla ($X=3,8707$) istatistiksel olarak daha yüksek çıktığı belirlenmiştir.

Tablo 3.13'te belirtilen değişkenlerden “katılımcıların şeflerin deneyimsel öğrenme desteğine yönelik algıları” incelendiğinde, işletmenin bulunduğu adrese yönelik anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiş olup ($t[480]=-0,830$; $p>0,05$) Asya yakasında staj gören katılımcıların şeflerin deneyimsel öğrenme desteğine yönelik algılarının ($X=3,8923$), Avrupa kıtasında staj gören katılımcılara oranla ($X=3,7907$) istatistiksel olarak daha yüksek çıktığı saptanmıştır.

Tablo 3.13'te belirtilen değişkenlerden “katılımcıların koordinatör öğretmenlerin deneyimsel öğrenme desteğine yönelik algıları” incelendiğinde, işletmenin bulunduğu adrese yönelik anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiş olup ($t[480]=-0,679$; $p>0,05$) Asya yakasında staj gören katılımcıların koordinatör öğretmenin deneyimsel öğrenme desteğine yönelik algılarının ($X=3,7821$), Avrupa kıtasında staj gören katılımcılara oranla ($X=3,6907$) istatistiksel olarak daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.13'te belirtilen değişkenlerden “katılımcıların öğrenme yardımlarına yönelik algıları” incelendiğinde, işletmenin bulunduğu adrese yönelik anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiş olup ($t[480]=0,012$; $p>0,05$) Avrupa yakasında staj gören katılımcıların öğrenme yardımlarına yönelik algılarının ($X=3,7132$), küçük bir farkla da olsa Asya kıtasında staj gören katılımcılara oranla ($X=3,7123$) istatistiksel olarak daha yüksek çıktığı belirlenmiştir.

Tablo 3. 14: İşletmenin Bulunduğu Sektöre Göre Bağımsız Örneklem t Testi

Değişkenler	Gruplar	N	Ortalama (X)	Levene Testi (p)	ss	t testi		
						t	Sd	p
Deneyimsel Öğrenme Desteği ve Öğrenme Fırsatları	Kamu	87	3,8284	,001	,75	2,587	179	,010
	Özel	395	3,5729		1,11		,189	
Deneyimsel Öğrenmede Memnuniyet	Kamu	87	4,2544	,001	,68	4,651	211	,001
	Özel	395	3,8196		1,15		,602	
Şeflerin Deneyimsel Öğrenme Desteği	Kamu	87	4,0678	,001	,77	2,992	192	,003
	Özel	395	3,7597		1,21		,487	
Koordinatör Öğretmenin Deneyimsel Öğrenme Desteği	Kamu	87	3,9828	,002	1,05	2,525	149	,013
	Özel	395	3,6534		1,30		,988	
Öğrenme Yardımları	Kamu	87	3,8151	,427	,77	1,300	480	,194
	Özel	395	3,6905		,81			

Tablo 3.14’te belirtilen değişkenlerden “katılımcıların deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme fırsatlarına yönelik algıları” incelendiğinde, işletmenin bulunduğu sektöre yönelik anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiş olup ($t[179,189] = 2,587$; $p < 0,05$) kamu alanında staj gören katılımcıların deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme fırsatlarına yönelik algılarının ($X = 3,8284$), özel sektörde staj gören katılımcılara oranla ($X = 3,5729$) istatistiksel olarak daha yüksek çıktığı saptanmıştır.

Tablo 3.14’te belirtilen değişkenlerden “katılımcıların deneyimsel öğrenmede memnuniyete yönelik algıları” incelendiğinde, işletmenin bulunduğu sektöre yönelik anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiş olup ($t[211,602]= 4,651$; $p<0,05$) kamu alanında staj gören katılımcıların deneyimsel öğrenmede memnuniyete yönelik algılarının ($X=4,2544$), özel sektörde staj gören katılımcılara oranla ($X=3,8196$) istatistiksel olarak daha yüksek çıktığı belirlenmiştir.

Tablo 3.14’te belirtilen değişkenlerden “katılımcıların şeflerin deneyimsel öğrenme desteğine yönelik algıları” incelendiğinde, işletmenin bulunduğu sektöre yönelik anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiş olup ($t[192,487]= 2,992$; $p<0,05$) kamu alanında staj gören katılımcıların şeflerin deneyimsel öğrenme desteğine yönelik algılarının ($X=4,0678$), özel sektörde staj gören katılımcılara oranla ($X=3,7597$) istatistiksel olarak daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.14’te belirtilen değişkenlerden “katılımcıların koordinatör öğretmenlerin deneyimsel öğrenme desteğine yönelik algıları” incelendiğinde, işletmenin bulunduğu sektöre yönelik anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiş olup ($t[149,988]= 2,525$; $p<0,05$) kamu alanında staj gören katılımcıların koordinatör öğretmenlerin deneyimsel öğrenme desteğine yönelik algılarının ($X=3,9828$), özel sektörde staj gören katılımcılara oranla ($X=3,6534$) istatistiksel olarak daha yüksek çıktığı saptanmıştır.

Tablo 3.14’te belirtilen değişkenlerden “katılımcıların öğrenme yardımlarına yönelik algıları” incelendiğinde, işletmenin bulunduğu sektöre yönelik anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiş olup ($t[480]= 1,300$; $p>0,05$) kamu alanında staj gören katılımcıların öğrenme yardımlarına yönelik algılarının ($X=3,8151$), özel sektörde staj gören katılımcılara oranla ($X=3,6905$) istatistiksel olarak daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

Tablo 3. 15: İşletmenin Sahiplik Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi

Değişkenler	Gruplar	N	Ortalama (X)	Levene Testi (p)	ss	t testi		
						T	sd	p
Deneyimsel Öğrenme Desteği ve Öğrenme Fırsatları	Aile Şirketi	100	3,6014	,585	1,10	– ,185	480	,853
	Kurumsal Şirket	382	3,6236		1,05			
Deneyimsel Öğrenmede Memnuniyet	Aile Şirketi	100	3,8167	,858	1,13	– ,831	480	,407
	Kurumsal Şirket	382	3,9194		1,09			
Şeflerin Deneyimsel Öğrenme Desteği	Aile Şirketi	100	3,7130	,839	1,14	– ,997	480	,319
	Kurumsal Şirket	382	3,8421		1,15			
Koordinatör Öğretmenin Deneyimsel Öğrenme Desteği	Aile Şirketi	100	3,7720	,249	1,17	,525	480	,600
	Kurumsal Şirket	382	3,6974		1,28			
Öğrenme Yardımları	Aile Şirketi	100	3,6933	,918	,81	– ,273	480	,785
	Kurumsal Şirket	382	3,7182		,80			

Tablo 3.15’te belirtilen değişkenlerden “katılımcıların deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme fırsatlarına yönelik algıları” incelendiğinde, işletmenin sahiplik durumuna yönelik anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiş olup ($t[480] = -,185$; $p > 0,05$) kurumsal şirketlerde staj gören katılımcıların deneyimsel öğrenme desteği ve

öğrenme fırsatlarına yönelik algılarının ($X=3,6236$), aile şirketlerinde staj gören katılımcılara oranla ($X=3,6014$) istatistiksel olarak daha yüksek çıktığı belirlenmiştir.

Tablo 3.15'te belirtilen değişkenlerden “katılımcıların deneyimsel öğrenmede memnuniyetine yönelik algıları” incelendiğinde, işletmenin sahiplik durumuna yönelik anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiş olup ($t[480]= -,831$; $p>0,05$) kurumsal şirketlerde staj gören katılımcıların deneyimsel öğrenmede memnuniyetine yönelik algılarının ($X=3,9194$), aile şirketlerinde staj gören katılımcılara oranla ($X=3,8167$) istatistiksel olarak daha yüksek çıktığı saptanmıştır.

Tablo 3.15'te belirtilen değişkenlerden “katılımcıların şeflerin deneyimsel öğrenme desteğine yönelik algıları” incelendiğinde, işletmenin sahiplik durumuna yönelik anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiş olup ($t[480]= -,997$; $p>0,05$) kurumsal şirketlerde staj gören katılımcıların şeflerin deneyimsel öğrenme desteğine yönelik algılarının ($X=3,8421$), aile şirketlerinde staj gören katılımcılara oranla ($X=3,7130$) istatistiksel olarak daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.15'te belirtilen değişkenlerden “katılımcıların koordinatör öğretmenlerin deneyimsel öğrenme desteğine yönelik algıları” incelendiğinde, işletmenin sahiplik durumuna yönelik anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiş olup ($t[480]= ,525$; $p>0,05$) aile şirketlerinde staj gören katılımcıların koordinatör öğretmenlerin deneyimsel öğrenme desteğine yönelik algılarının ($X=3,7720$), kurumsal şirketlerde staj gören katılımcılara oranla ($X=3,6974$) istatistiksel olarak daha yüksek çıktığı belirlenmiştir.

Tablo 3.15'te belirtilen değişkenlerden “katılımcıların öğrenme yardımlarına yönelik algıları” incelendiğinde, işletmenin sahiplik durumuna yönelik anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiş olup ($t[480]= -,273$; $p>0,05$) kurumsal şirketlerde staj gören katılımcıların öğrenme yardımlarına yönelik algılarının ($X=3,7182$), aile şirketlerinde staj gören katılımcılara oranla ($X=3,6933$) istatistiksel olarak daha yüksek çıktığı saptanmıştır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada bulunan bulgular neticesinde sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın kaynak grubunu İstanbul ilinde ulaştırma hizmetleri alanında 2019 – 2020 eğitim – öğretim yılında veya önceki yıllarda mezun olmuş 482 öğrenci oluşturmaktadır.

Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin iş hayatını tanınması, bu hayata uyum sağlanması ve tercih ettikleri iş kollarında tecrübe kazanmaları için staj faaliyetleri uygulanmaktadır. Staj, bireyin meslek bilgisinin artırılması, iş yapma becerilerinin geliştirilmesi için kurumlarda ve kurumların değişik birimlerinde çalışarak geçirilen dönem” olarak tanımlanabilir. Meslek liselerinde de oldukça uzun bir iş başı eğitim süreci bulunmaktadır. Oldukça faydalı olan bu süreçte öğrenciler henüz lisedeyken çalışma koşullarını deneyimlemekte, iş hayatına hazırlanmakta ve okulda öğrendikleri teorik bilgileri iş başında uygulayarak kendilerini geliştirmektedirler. Staja yapan öğrenciler iş hayatına girerken diğer öğrencilere göre daha hazır ve donanımlıdır. İş bulma sürecinin rekabetçi bir ortamda geçtiği, benzer yeteneklerde çok sayıda adayın olduğu günümüz koşullarında, çoğunluğun arasından sıyrılmak için, yaz stajlarının ve uzun dönemli stajların olabildiğince etkin olması gerekmektedir.

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden demografik özellikleri, deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme fırsatlarını, deneyimsel öğrenmede memnuniyeti, şeflerin deneyimsel öğrenme desteğini, koordinatör öğretmenin deneyimsel öğrenmeye desteğini ve öğrenmeye yardımlarını içeren toplamda altı bölümden oluşan anket tekniği kullanılmıştır.

Güvenirlilik ve geçerlilik analizleri incelenen boyutların Cronbach's Alpha değerleri 0,50'ten büyük olduğundan bütün boyutlar araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

Staj memnuniyet ölçeğinin faktör analizi incelendiğinde sonuçların istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu görülmektedir.

Araştırmanın demografik verileri incelendiğinde, genel anlamda katılımcıların kadın erkek oranının birbirine yakın ve genç yaşlarda olduğu, özel sektörde faaliyet gösteren kurumsal işletmelerde ve kendi alanlarında staj yaptığı, staj yerinin belirlenmesinde katılımcıların kendi araştırmalarının ve okulun etkili olduğu, staj yapılan işletmelerin daha çok İstanbul Avrupa yakasında olduğu ve işletmelerin genellikle orta ve büyük ölçekli olduğu, kendi alanında staj yapan öğrencilerin en çok kara yolu taşımacılığı, hava yolu taşımacılığı ve depolama hizmetlerinde faaliyet gösteren işletmeler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Katılımcılardaki cinsiyet oranı arasındaki farkın çok az olması, ulaştırma hizmetleri iş kollarına erkekler kadar kadınların da talep gösterdiğini belirtebilir. Katılımcıların genç yaşlarda olması, verilen bilgilerin daha güncel olduğunu desteklemektedir. Staj yapılan işletmelerin büyük oranda özel sektör işletmeleri olması, ulaştırma hizmetleri alanında yetişen bireylerin kamu işletmelerinde daha az istihdam edildiği ve iş imkanlarının daha çok özel sektör işletmelerinde olduğu söylenebilir. Katılımcıların büyük oranda kendi alanlarında staj yapmış olması anketin yapıldığı İstanbul ilinde ulaştırma hizmetleri alanında staj yeri bulma konusunda genellikle sorun yaşanmadığı ve öğrencilerin daha çok tecrübe ve iş deneyimi kazandığı söylenebilir. Staj yeri olarak daha çok kurumsal, orta ve büyük ölçekli işletmelerin tercih edilmesi bu işletmelerin daha fazla stajyer istihdam ettiği ve bu işletmelere duyulan güvenin daha fazla olduğu söylenebilir.

İki veya daha fazla değişken arasında ilişkiyi ifade eden korelasyon analizi sonuçlarının pozitif yönlü, kuvvetli ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu durumda değişkenlerin araştırma hedeflerine uygun olduğu belirtilebilir.

Bağımlı değişken ile bu bağımlı değişken üzerinden etkisi olan bağımsız değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini ortaya çıkaran regresyon analizinde; deneyimsel öğrenmede memnuniyet, şeflerin deneyimsel öğrenme desteği, öğrenme yardımları bağımsız değişkenlerinin bağımlı değişken olan stajdan duyulan

memnuniyeti istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Staj yapan öğrencilerin deneyimsel öğrenme sürecinde öğrenmeye istekli, çalışkan ve motivasyonlarının yüksek olmasının, iş yerinde çalışan personellerle sosyal ilişkilerinin iyi olmasının, şeflerin, işletme çalışanlarının, okul idaresi ve öğretmenlerin, ailenin bu deneyimsel öğrenme sürecine destek vermesinin stajdan duyulan memnuniyeti olumlu yönde etkileyeceği belirtilebilir.

Tek faktöre ilişkin ikiden fazla grubun ortalamalarını karşılaştırarak anlamlılık oranlarının test edildiği ANOVA testine bakıldığında, stajdan duyulan memnuniyette işletmelerin personel sayıları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı, işletmelerin faaliyet alanı açısından gruplar arasında deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme fırsatları hariç diğer bütün faktörlerin anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. İşletmede çalışan personel sayısının stajdan duyulan memnuniyete çok fazla etki etmediği söylenebilir. Fakat deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme fırsatlarının stajdan duyulan memnuniyette anlamlı farklar oluşturduğu için staj süresince öğrenciye sürekli destek olacak etkin paydaşların olmasının ve öğrenciye sorumluluk verilerek işleri bizzat kendisinin yapmasına fırsat verilmesinin stajdan duyulan memnuniyeti olumlu yönde etkileyeceği belirtilebilir.

İki bağımsız örneklemden elde edilen ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için kullanılan t testi incelendiğinde; cinsiyete yönelik anlamlı bir farklılık gösteren değişkenlerin, katılımcıların deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme fırsatlarına yönelik algıları, katılımcıların deneyimsel öğrenmede memnuniyetine yönelik algıları, katılımcıların şeflerin deneyimsel öğrenme desteğine yönelik algıları, katılımcıların koordinatör öğretmenlerin öğrenme desteğine yönelik algıları ve katılımcıların öğrenme yardımlarına yönelik algıları olduğu belirlenmiş ve kadınların erkeklere göre algılarının istatistiksel olarak daha yüksek çıktığı saptanmıştır. Ölçek maddelerinin sonuçları alındıktan sonra öğrenciler ile yüz yüze yapılan görüşmelerde erkeklerin depo vb. gibi yerlerde ağır işlerde iş başı eğitimini almaları, kız öğrencilerin ise daha çok masa başı operasyonel işlerde iş başı eğitimini almaları bu sonuçların çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Değişkenlerin (katılımcıların deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme fırsatlarına yönelik algıları, katılımcıların deneyimsel öğrenmede memnuniyetine yönelik algıları, katılımcıların şeflerin deneyimsel öğrenme desteğine yönelik algıları, katılımcıların koordinatör öğretmenlerin öğrenme desteğine yönelik algıları ve katılımcıların öğrenme yardımlarına yönelik algıları), işletmenin bulunduğu adrese (Avrupa ve Anadolu yakası) yönelik anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. İşletme yerinin stajdan duyulan memnuniyete önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Değişkenlerin (katılımcıların deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme fırsatlarına yönelik algıları, katılımcıların deneyimsel öğrenmede memnuniyetine yönelik algıları, katılımcıların şeflerin deneyimsel öğrenme desteğine yönelik algıları, katılımcıların koordinatör öğretmenlerin öğrenme desteğine yönelik algıları ve katılımcıların öğrenme yardımlarına yönelik algıları), işletmenin bulunduğu sektöre (kamu–özel) yönelik anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kamu alanında staj gören katılımcıların algılarının özel sektörde staj gören katılımcılara oranla istatistiksel olarak daha yüksek çıktığı saptanmıştır. Kamu işletmelerinde yapılan stajların stajdan duyulan memnuniyeti olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Kamu işletmelerinde esnek çalışma saatlerinin olmaması, mesaiye kalınmaması, iş yükünün daha az olması, staj ücretinin miktarı ve ödenme zamanı konusunda pek fazla sıkıntı yaşanmaması, yemek ve yol yardımı hizmetlerinin bulunması gibi etkenlerin bu durumu desteklediği düşünülmektedir.

Değişkenlerin (katılımcıların deneyimsel öğrenme desteği ve öğrenme fırsatlarına yönelik algıları, katılımcıların deneyimsel öğrenmede memnuniyetine yönelik algıları, katılımcıların şeflerin deneyimsel öğrenme desteğine yönelik algıları, katılımcıların koordinatör öğretmenlerin öğrenme desteğine yönelik algıları ve katılımcıların öğrenme yardımlarına yönelik algıları), işletmenin sahiplik durumuna (aile şirketi–kurumsal şirket) yönelik anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. İş başı eğitimi yapan öğrencilerle yapılan görüşmelerde işletmelerin yapısından ziyade çalışanların tutumu daha önemli olduğu vurgulanmış olup,

işletmenin sahiplik durumu gibi faktörlerin öğrenciler için herhangi bir anlam ifade etmediği görülmektedir.

Araştırmada, öğrencilerin mesleki ve teknik liselerde ulaştırma hizmetleri alanında beceri eğitimi gören öğrencilerin deneyimsel öğrenmeye ilişkin algı ve tatmin düzeylerini etkileyen faktörleri ve etki derecelerini belirlemek, ulaştırma hizmetleri alanında staj yapan öğrencilerin staj süreci boyunca muhatap oldukları taraflar hakkındaki tutumların araştırılarak stajdan duydukları memnuniyeti ölçmek amaçlanmıştır. Yine belirlenen bu etkiler doğrultusunda deneyimsel öğrenme uygulamalarıyla ilgili konularda önerilerde bulunarak işletmelerde beceri eğitimi sürecine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde belirlenen araştırma amaçlarına büyük oranda ulaşılmıştır.

Yapılan bu araştırmanın öğrencilerin deneyimsel öğrenmeye ilişkin algı ve tatmin düzeylerini etkileyen faktörler hakkında teorik ve uygulama anlamında eğitim kurumlarına, işletmelere, öğretmen ve öğrencilere yeni ve önemli veriler sunduğu ve bu verilerin ileride yapılacak çalışmalara katkısı olabileceği düşünülmektedir.

Deneyimsel öğrenme uygulamalarına ağırlık veren işletmeler belirlenerek örnek olay incelemeleri yapılabilir. İş başı eğitimde ilgili taraflar arasındaki iletişim daha da artırılarak, öğrencilerin staj memnuniyeti artırılabilir. Mesleki ve teknik liselerde koordinatör öğretmenin, işbaşı eğitiminde bulunan öğrencileri denetlemede kullandığı kriterler yeni çağın gerekliliklerine uygun olarak yeniden gözden geçirilerek uygulanabilir. Staj yapan öğrencilere daha fazla sorumluluk verilerek, uygulama faaliyetleri artırılabilir. Mesleki ve teknik liselerde öğrenim gören öğrencilerin iş başı eğitimlerinin süresi artırılarak, öğrencilerin daha fazla uygulamalı eğitim görmesi sağlanabilir. Staj süresi boyunca öğrencilere, staj yaptıkları kurum içerisinde farklı pozisyonlarda görev verilerek uygulamalı eğitim çeşitlendirilebilir. Mesleki ve teknik liselerde okutulan ders müfredatları, sektör ile iş birliğine gidilerek hazırlanmalıdır. Bu kapsamda öğrenciler iş başı eğitimlerini yaptıkları süre boyunca teori uygulama uyumsuzluğu ortadan kaldırılabilir. Koordinatör Öğretmenin Deneyimsel Öğrenme Desteği başka bir araştırma konusu olabilir. Bu çerçevede

Çalışmamızda kullanılan ölçek maddeleri geliştirilip yeni çalışmalarda kullanılabilir. Araştırma için seçilen ölçekler ve değışkenler artırılarak ya da farklılaştırılarak yeni ve daha faydalı sonuçlara ulaşılabilir. Araştırmada desteklenmeyen hipotezlerin farklı bölgelerde, farklı sektörlerde tekrar uygulanmasıyla daha net ve somut sonuçlar elde edilebilir. Araştırmanın kısıtları ortadan kaldırılarak kapsam genişletilebilir ve daha fazla ve genel sonuçlar elde edilebilir. Araştırma farklı etnik ve kültürel özelliklere sahip katılımcılara uygulanarak özellikle mesleki ve teknik liselerde uygulanan işletmelerde beceri eğitiminin (iş başı eğitim) etkinliğine katkı sağlayabilecek daha genel ve sağlıklı sonuçlar elde edilebilir.



KAYNAKÇA

3308 SAYILI
MESLEKİ EĞİTİM
KANUNU, MADDE
25: 2016

Ücret ve Sosyal Güvenlik. Ankara: **Resmî Gazete.**

ACAR, A., & GÜROL,
P.: 2013

“Türkiye’de Lojistik Yazınının Tarihsel Gelişimi”,
İşletme Araştırmaları Gezisi, 289–312.

ACAT, M.: 2014

“Çoklu Zeka Kuramı Perspektifinde Eğitim
Teknolojisi Araçlarının Geliştirilmesi”, **Sakarya
Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, s. 1.

AKŞİT, A., KALFA,
V., & ARPAT, B.:
2016

“Meslek Yüksekokullarında Nitelikli Ara Eleman
İhtiyacını Karşılamada Yeni Arayışlar: 3+1 İşbaşı
Eğitim Modeli Honaz Meslek Yüksekokulu Örneği”,
Uluslararası Osmaneli Sosyal Bilimler Kongresi, s.
1099–1108.

ALKAN, C., DOĞAN ,
H., & SEZGİN, İ.:
2001

“Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları”, Ankara:
Nobel Akademik Yayıncılık.

ARRINGTON, E. G.:
2020

Cognitive Development. (Çevrimiçi)
[http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&
db=ehh&AN=18085148&site=ehost-live](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=18085148&site=ehost-live), Erişim
tarihi: 5 Mayıs 2020.

ARSLAN, M.: 2009

“Eğitim İle İlgili Temel Kavramlar, M. Arslan
içinde, Eğitim Bilimine Giriş”, Ankara: **Gündüz
Yayıncılık.**

ASTUTİ, D.: 2019

“The Effect of Gender on Student Learning Style in
Class IV, SD N Mangkuyudan. 3rd International
Conference on Learning Innovation and Quality
Education”, Indonesia: Atlantis Press SARL, s. 672–
678. (Çevrimiçi) [https://www.atlantis-
press.com/proceedings/icliqe-19/125933470](https://www.atlantispress.com/proceedings/icliqe-19/125933470), Erişim
tarihi: 01 Şubat 2021.

AŞKAR, P., &
AKKOYUNLU, B.:
1993

“Kolb Öğrenme Stili Envanteri” **Eğitim ve Bilim**,
37–38. (Çevrimiçi)
[http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/vi
ew/5854/1987](http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5854/1987), Erişim tarihi: 21 Mart 2020.

- BACANLI, H.: 2012 “Eğitim Psikolojisi, Ankara: **Pegem Akademi**.
- BAKSİ, A.: 2009 “M.D. Anderson Beyin Tümörü Semptom Envanteri'nin geçerlilik ve güvenilirliği”, Yüksek Lisans Tezi, İzmir: T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü.
- BALABAN SALI, J.: 2006 “Tutumların Öğretimi. A. Şimşek içinde, İçerik Türlerine Dayalı Öğretim”, Ankara: **Nobel Yayın Dağıtım**, s. 133–162.
- BALLONE, L., & CZERNIAK, C.: 2001 “Teachers Beliefs About Accommodating Students Learning Styles In Science Classes” **Electronic Journal of Science Education**, 4–29.
- BARBARASH, D.: 2016 “Knowledge and Skill Competency Values of an Undergraduate University Managed Cooperative Internship Program: A Case Study in Design Education”, **Asia-Pacific Journal of Cooperative Education**, 21–30.
- BARUTÇUGİL, İ.: 2002 “Eğiticinin Eğitimi”, İstanbul: **Kariyer Yayıncılık**.
- BAYDAR, S.: 2012 “Öğrenme Stillerine Göre Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi”, Yüksek Lisans Tezi, T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı, s5.
- BİNİCİ, H., & ARI, N.: 2004 “Mesleki ve Teknik Eğitimde Arayışlar”, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24(3), s. 383–396. (Çevrimiçi) <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000078782/5000073001.pdf?>, Erişim tarihi: 15 ocak 2021.
- BOYDAK, H. A.: 2001 “Öğrenme Stilleri”, İstanbul: **Beyaz Yayınları**.
- BOZKURT, A.: 2019 “Öğrencilerin Alan Derslerindeki Başarısının İşletmelerde İş Yeterliliklerine Etkisi: Meslek Liselerinde Ulaştırma Hizmetleri Alanı Lojistik Dalında Eğitim Gören Öğrenciler Üzerinde Bir Araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ulaştırma ve Lojistik Yönetimi Anabilim Dalı Ulaştırma ve Lojistik, s. 35.

- BULUÇ, B.: 2001 “Eğitimin Amaç ve İşlevleri”, Ankara: **Pegem Yayınları**.
- CHERRY, K.: 2019 “The Experiential Learning Theory of David Kolb”, (Çevrimiçi) <https://www.verywellmind.com/experiential-learning-2795154>, Erişim tarihi: 18 Nisan 2020.
- CULLİNGFORD, C.: 1990 “The Nature of Learning: Children, Teachers and the Curriculum”, California, **ABD/California University: Cassel**.
- DANTAS, L., & CUNHA, A.: 2019 “An integrative debate on learning styles and the learning process”, (Çevrimiçi) <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100017>, Erişim tarihi: 25 Kasım 2020.
- DEMİR, M., & DEMİR, Ş.: 2014 “Turizm İşletmelerinde Yöneticilerin Mesleki Staj ve Staj Yerleri Değerlendirmesi”, **Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi**, s. 18–33.
- DEMİREL, Ö., & ÜN, K.: 1987 “Eğitim Terimleri”, Ankara: **Şafak Matbaası**.
- DİB, C.: 1988 “Formal, Non-Formal And Informal Education: Concepts/Applicability”, Cooperative Networks in Physics Education, New York: **American Institute of Physics**, s. 300–315.
- DUMAN, B.: 2007 “Neden Beyin Temelli Öğrenme?”, Ankara: **Pegem Akademi Yayıncılık**.
- DUNN, R.: 2001 “Learning Style Differences of Nonconforming Middle-School Students”, **NASSP Bulletin**, 68–74.
- DUNN, R., & DUNN, K.: 1993 “Teaching Secondary Science Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches For Grades”, USA: **Allyn ve Bacon**.
- DÜNDAR, P.: 2017 “Öğrenme Yönteminizi Değiştirin”, (Çevrimiçi) http://bilimteknik.tubitak.gov.tr/system/files/makale/2017_ekim_599_bilim_ve_teknik_12.pdf, <http://bilimteknik.tubitak.gov.tr>, Erişim tarihi: 09 Mart 2021.

EDUCATION AT A GLANCE.: 2019

“Who Participates In Education? Paris: OECD Indicators”, (Çevrimiçi) <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/f8d7880d-en.pdf?expires=1588004509&id=id&accname=guest&checksum=5D703255B900D984B15BBC8F53011AC2>, Erişim tarihi: 03 Aralık 2020.

EL ALİSSAOUI , Q.,
EL ALAMİ EL
MADANİ, Y.,
OUGHDİR, L., & EL
ALLİOUİ, Y.: 2019

“Combining supervised and unsupervised machine learning algorithms to predict the learners’ learning styles”, (Çevrimiçi) <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050919300122>:
<https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.01.012>, Erişim tarihi: 06 Temmuz 2020.

ERDOĞAN, M.: 2019

“Türkiye Ulusal Ajansı Eğitici Eğitimi Programlarının İçerik ve Yöntemlerinin Deneyimsel Öğrenme Teorisine Göre incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Lisansüstü Programlar Enstitüsü Sosyal Projeler ve Sivil Toplum Kuruluşları Yönetimi Yüksek Lisans Programı, s. 10–12.

ERDOĞAN, M.,
AKYÜZ, A., KARLI,
K., &
MÜDERRİSOĞLU,
M.: 2017

“Ezilenlerin Deneyimsel Pedagojisi”, İstanbul: DeM Deneyimsel Eğitim Merkezi Derneği. (Çevrimiçi) <https://www.demturkey.com/wp-content/uploads/2017/12/Ezilenlerin-Deneyimsel-Pedagojisi.pdf>, Erişim tarihi: 20 Mayıs 2020.

ERTÜK, S.: 2013

“Eğitimde Program Geliştirme”, Ankara: **Edge Akademi Yayıncılık.**

ETLİNG, A.: 1993

“What Is Non Formal Education”, **Journal of Agriculture Education**, s. 72–76.

FİDAN , N., &
ERDEN, M.: 1998

“Eğitime Giriş”, Ankara: **Alkım Yayınevi.**

FİDELL , L., &
TABACHNICK, B.:
2013

“Using Multivariate Statistics”, America: **Pearson Education.**

GENCEL, İ.: 2007

“Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri-III'ü Türkçeye Uyarlama Çalışması”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 125–126.

- GEORGE, D., & MALLERY, P.: 2013 “SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (11.0 Update)”, Boston: **Allyn & Bacon**.
- GİVEN, B. K.: 1996 “Learning Styles; A Synthesized Model”, **Journal of Accelerated Learning and Teaching**, 11–44.
- Gregorc, A.: 1979 “Learning/teaching styles: Potent forces behind them”, **Educational Leadership**, 234–236.
- GÜNEY, S. Y.: 2007 “Yapılandırmacılık”, Doktora Programı Ders Ödevi. (Çevrimiçi) <http://storylineturkiye.org/websitesineeklenecekler/yapilandirmacilikson.pdf>: <http://storylineturkiye.org>, Erişim tarihi: 25 Nisan 2020.
- GÜRBÜZ, S., & ŞAHİN, F.: 2018 “Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe–Yöntem–Analiz (5.Baskı b.)”, Ankara: **Seçkin Yayıncılık**.
- HAMİDON , Z., MAT , H., JODİ , K., & ZAKARİAH , Z.: 2019 “The Learning Styles Amongst Lifelong Learners In Sekolah Pondok According To Kolb Learning Style Inventory (KLSI)”, International Conference on Education (ICE 2019), Kuala Lumpur: Open University Malaysia, s. 467–480. (Çevrimiçi) <http://ice2019.oum.edu.my/assets/document/ICE2019.pdf>, Erişim tarihi: 18 Nisan 2021.
- HİGGİNS, P., & NİCOL, R.: 2002 “Outdoor Learning in Theory and Practice. Sweden: Comenius Action 2.1 European In–Service Training Courses”, (Çevrimiçi) http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/oe_authentic_learning.pdf, Erişim tarihi: 25 Temmuz 2020.
- İSKENDER, M.: 2009 “Eğitimin Psikolojik Temelleri”, M. Arslan içinde, Eğitim Bilimine Giriş, Ankara: **Gündüz Eğitim Yayıncılık**, s. 108.
- JONASSEN, D., & GRABOWSKI, B.: 1999 “Handbook of individual differences, learning, and instruction”, USA: **Lawrence Erlbaum Associates**.
- JUNG, C.: 1971 “Psychological Types The Collected Works of Carl G. Jung”, New Jersey: **Princeton University Press**.

- KILINÇ, M.: 2012 “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimi Şekillendiren Eğitim Kurumlarından Ahilik, Gedik, Lonca, Enderun Mektebi’nin Tarihi Gelişimleri”, **E-Journal of New World Sciences Academy**, 7(4), 63–73. (Çevrimiçi)
<http://static.dergipark.org.tr:8080/articledownload/imported/5000061816/5000058275.pdf?>, Erişim tarihi: 13 Temmuz 2020.
- KOLB, A., & KOLB, D.: 2013 “The Kolb Learning Style Inventory– Version 4.0 A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications”, USA: **Experience Based Learning Systems, Inc.** (Çevrimiçi)
<https://www.researchgate.net/publication/303446688>, Erişim tarihi: 20 Ağustos 2020.
- KOLB, D.: 1984 “Experiential Learning: Experience as the Source of Learning And Development”, Englewood Cliffs: **Prentice Hall.** (Çevrimiçi)
<http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>, Erişim tarihi: 24 Aralık 2020.
- KOLB, D., BOYATZİS, R., & MAINEMELİS, C.: 2000 “Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions”, Cleveland: **Case Western Reserve University.**
- KOTO, I., NİNGSİH, S., & PUTRI, D.: 2018 “Can the Indonesian Version of Kolb Learning Style Identify Learning Style Preferences of High School Students?”, **3rd Asian Education Symposium**, Bengkulu/Indonesia: Bengkulu University, s. 50–52.
- KURTULUŞ, E.: 2019 “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Teknoloji Kullanım Niyetlerinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, T.C. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı, s. 29–31.
- LEARNING, I. F.: 2018 “Learning Styles”, (Çevrimiçi)
<https://www.experientiallearninginstitute.org/resources-2/learning-cycles-and-styles/>, Erişim tarihi: 19 Nisan 2020.

- MCCARTHY, B.: 2000 “About Teaching: 4MAT in the Classroom”, Illinois: About Learning, Inc.
- McCarthy, B., & McCarthy, D.: 2003 “About Teaching Companion: the 4MAT”, **About Learning, Inc.**
- MCCOLGIN, C.: 2000 “Match between learning styles and teaching methods: An exploratory study of the effects on nursing student's academic performance, perceived learning and course evaluations”, USA: **Bell & Howell Information and Learning Company.**
- MEB.: 2013 “FATİH Projesi”, (Çevrimiçi) <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html>, Erişim tarihi: 2 Mayıs 2020.
- MEB.: 2014 “Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı”, Ankara: MEB.
- MEB.: 2016 “Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü”, (Çevrimiçi) https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/30174759_TEMATYK_ANADOLU_LYSESY_ESASLAR.pdf, Erişim tarihi: 02 Mayıs 2020.
- MEB.: 2018A “2023 Eğitim Vizyonu”, Ankara: MEB. (Çevrimiçi) <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>, Erişim tarihi: 28 Nisan 2020.
- MEB.: 2018B “Mesleğim Hayatım”, (Çevrimiçi) <https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/egitim/orgun-ogretim-kurumlari>, Erişim tarihi: 30 Nisan 2020.
- MEB.: 2018C “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü”, Ankara: MEB. (Çevrimiçi) https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf, Erişim tarihi: 29 Nisan 2020.
- MEB.: 2019A “Mesleki ve Teknik Eğitim Programlar ve Öğrenme Materyalleri”,(Çevrimiçi) <http://www.megep.meb.gov.tr/>, Erişim tarihi: 30 Nisan 2020.
- MEB.: 2019B “Milli Eğitim İstatistikleri” Ankara: **T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.**

- MEB.: 2019C “Vizyon 2023 Mesleki Eğitim Projeleri”, (Çevrimiçi)
http://istanbul.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/16162607_Okul_Sanayi_YYbirliYi_Ystanbul_Modeli_Sunu.pdf, Erişim tarihi: 01 Mayıs 2020.
- MEB.: 2020A “Millî Eğitim Bakanlığı Önceki Öğrenmelerin Tanınması, Denklik ve Ölçme Değerlendirme İşlemleri İle İlgili Usul ve Esaslara İlişkin Yönergede Değişiklik Yapılmasına Dair Yönerge”, **MEB Tebliğler Dergisi**, Sayı 83, 929–934.
- MEB.: 2020B “Okul–Sanayi İşbirliği İstanbul Modeli”, İstanbul: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (Çevrimiçi)
<http://istanbul.meb.gov.tr/www/okul-sanayi-isbirligi-istanbul-modeli/icerik/3080>, Erişim tarihi: 05 Mayıs 2020.
- MEB.: 2020C “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Anadolu Teknik ve Anadolu Meslek Ulaştırma Hizmetleri Alanı Çerçeve Öğretim Programı”, Ankara: MEB. (Çevrimiçi)
<http://meslek.eba.gov.tr/upload/hdc/ulastirma.pdf>, Erişim tarihi: 30 Ağustos 2020.
- MORAN, L., & RUMBLE, G.: 2004 “Vocational Education and Training through Open and Distance Learning”, London and New York: **Routledge Falmer**.
- MORAN, T.: 2013 “Study Of Interns’ Perception Of and Satisfaction With Experiential Learning”, Doctor Of Education, A Dissertation Submitted To The Graduate School In Partial Fulfillment Of The Requirementsfor The Degree Doctor Of Education. s. 24–25. (Çevrimiçi)
<https://search.proquest.com/docview/1501659821?pq-origsite=gscholar>, Erişim tarihi: 10 Ocak 2020.
- MUTLU, M., & AYDOĞDU, M.: 2013 “Fen Bilgisi Eğitiminde Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Yaklaşımı”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, s. 22–24.
<http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114815>, Erişim tarihi: 17 Nisan 2020.
- ORMROD, J.: 1990 “Human Learning: Principles, Theories, and Educational Applications”, Columbus: **Merrill Publishing**.

- ÖZDAMAR, K.: 2015 “Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi–1 (10 b.)”, Eskişehir: **Nisan Kitapevi**.
- ÖZDEN, Y.: 1998 “Öğrenme ve Öğretme”, Ankara: **Pegem Yayıncılık**.
- ÖZDEN, Y.: 2005 “Öğrenme ve Öğretme (7 b.)”, Ankara: **Pegem Yayıncılık**.
- ÖZER, S.: 2019 “Önlisans Öğrencilerinin İngilizce Dersi Bilişsel Öğrenme Alanları Kazanımları ile İlgili Özyeterlik Algıları”, **Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi**, 3(2), 1–16.
- ÖZTEMEL, E., & GÜRSEV, S.: 2018 “Türkiye’de Lojistik Yönetiminde Endüstri 4.0 Etkileri ve Yatırım İmkanlarına Bakış Üzerine Anket Uygulaması”, **Marmara Fen Bilimleri Dergisi**, 157–168.
- PASSARELLİ, A. M., & KOLB, D. A.: 2009 “The Learning Way: Learning from Experience as the Path to Lifelong Learning and Development”, (Çevrimiçi) doi:10.1093/oxfordhb/9780195390483.013.0028, 25 Şubat 2020
- PETERSON, K., & KOLB, D.: 2017 “How You Learn Is How You Live: Using Nine Ways of Learning to Transform Your Life”, San Fransisco: **Berrett-Koehler Publishers**. (Çevrimiçi) <https://www.researchgate.net/publication/31544947>, Erişim tarihi: 01 Nisan 2020.
- PETERSON, K., & KOLB, D.: 2018 “Expanding Awareness and Contact through Experiential Learning”, Pennsylvania: **Penn State University Press**.
- POLAT, M.: 2014 “Beyin Temelli Öğrenmenin Açılımı Nedir?”, **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 271.
- RİDİNG, R., & RAYNER, S.: 1998 “Cognitive Styles and Learning Strategies Understanding Style Differences in Learning and Behavior”, London: **David Pulton Publishers**. (Çevrimiçi) <https://doi.org/10.4324/9781315068015>, Erişim tarihi: 06 Mayıs 2020.
- RUSSEL, M.: 1978 “Behavior modification”, **Personnel & Guidance Journal**, (Çevrimiçi) <https://web.b.ebscohost.com/>,

Erişim tarihi: 25 şubat 2020.

- SACAR, Ö.: 2018 “İpek Yolu Güzergahında Yapılan Lojistik Etkinliklerin Günümüz Lojistik Faaliyetleri İle Karşılaştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı..
- SENEMOĞLU, N.: 2004 “Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya”, Ankara: **Gazi Kitapevi**.
- SÖZER, Y.: 2017 “Mesleki Açık Öğretim Lisesi Öğrencilerinin Örgün Eğitim Dışında Olma Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, s. 493–507.
- ŞENCAN, H.: 2005 “Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlilik ve Geçerlilik”, Ankara: **Seçkin Yayıncılık**.
- ŞENCAN, H.: 2008 “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim, Sorunlar–Öneriler”, İstanbul: **MÜSİAD Araştırma Raporları**.
- ŞİMŞEK, Ö.: 2007 “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve 9–11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi”, Doktora Tezi, T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü İlk Öğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, s. 54.
- TOPSES, G.: 2006) “Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi”, Ankara: **Nobel Yayın Dağıtım**.
- TÜRK, E.: 2015 “Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim”, Ankara: **MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü**. (Çevrimiçi) http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13_153013_TES_ve_ORTAYYRETYM_son10_2.pdf, Erişim tarihi: 27 Nisan 2020.
- UÇAR, H., & BOZKURT, A.: 2020 “Blockchain Technology as a Bridging Infrastructure Among Formal, Non–Formal, and Informal Learning Processes”, **R. Sharma, H. Yildirim, & G. Kurubacak içinde, In Blockchain Technology Applications in Education**, Hershey: IGI Global, s. 1–15
- UĞURLU, A.: 2012 “Deneyimsel Öğrenmeye Dayalı Takım Çalışmasını Geliştirici Rekreasyonel Aktivitelerin Takım İklimi Üzerine Etkisi”, Doktora Tezi, T.C. Marmara

Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. s. 4.

UTİKAD.: 2020

“UTİKAD Lojistik Sektörü Raporu 2019”, (Çevrimiçi)
https://www.utikad.org.tr/images/HizmetRapor/utika_dlojistiksektoruraporu2019-29007.pdf, Erişim tarihi: 08 Haziran 2020.

ÜLGEN, G.: 2002

“Eğitim Psikolojisi-Birey ve Öğrenme”, Ankara: **Bilim Yayınevi**.

WALİDİN, W.: 2016

“Informal Education As a Projected Improvement Of The Professional Skills Of Employees Of Organizations”, **The International Journal of Social Sciences**, s. 281–294.

WANG, R., LOWE, R.,
NEWTON, S., &
KOCATURK, T.: 2020

“Task complexity and learning styles in situated virtual learning environments for construction higher education”, (Çevrimiçi)
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0926580519311252#!>, Erişim tarihi: 15 Nisan 2020.

WIRTH, K., &
PERKINS, D.: 2008

“Learning to Learn”, (Çevrimiçi)
http://www.montana.edu/rmaher/barrier_courses/Learning%20to%20Learn%20Wirth.pdf, Erişim tarihi: 17 Nisan 2020.

“Contemporary logistics education: an international perspective”, **International Journal of Physical Distribution & Logistics Management**, 504–528.

WU, Y.: 2007

“Lojistik Öğrencilerinin Akademik Motivasyonları İle Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 273–293.

YANGINLAR, G.:
2019

YASMEEN, AFİFA;
YASMIN, MUSARAT
; SALEEM,
MUHAMMAD
SHOAİB.: 2019

“Cognitive Learning in Outcome-Based Education: A Case Study of Bachelor of Science in Electrical Engineering”, **3rd International Conference on Innovative Computing, ICIC 2019**. Lahore: 2019 International Conference on Innovative Computing (ICIC). Çevrimiçi
<https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=8966711> 3 Nisan 2020

- YEŞİL, S.: 2019 “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Benlik Gelişimi Açısından Akran Kıyaslaması: Denizli Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, s. 23.
- YILDIZ, B.: 2019 “Okul Yöneticilerinin Açık Liderlik, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Erdemlilik Algıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi”, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaiim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Ortak Doktora Programı.
- YILMAZ, S.: 2010 “Ticaret Meslek ve Anadolu Ticaret Meslek Liselerinin Kuruluş Amaçlarına Hizmet Derecesinin Değerlendirilmesi”, Ankara: **MEB EARGED**. (Çevrimiçi)
https://www.meb.gov.tr/earged/earged/tic_mes_ana_tic_mes_lis_kur_amac_hiz_derece_deg.pdf, Erişim tarihi: 24 Nisan 2020.
- YULARCI, B.: 2016 “Yaşantısal (Deneyimsel) Öğrenme”, (Çevrimiçi)
<https://kinesiattraining.com>:
<https://kinesiattraining.com/yasantisal-deneyimsel-ogrenme/>, Erişim tarihi: 17 Nisan 2020.

EKLER

Değerli Katılımcı,

Bu anket formu, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Ulaştırma Hizmetleri alanında eğitim gören öğrencilerin yaptıkları/yapıyor oldukları stajlara ilişkin algı ve tatmin düzeyleri etkileyen faktörleri ortaya koymak amacıyla yola çıkan bir çalışmanın veri toplama süreci için tasarlanmış bir ölçek grubunu içerir. Bu form aracılığıyla elde edilecek veriler, tamamen gizli tutulacak, hiçbir biçimde kişisel özellikleriniz ya da çalıştığınız işletme ile ilgili bir veri ayırt edilemeyecek şekilde yalnızca bilimsel amaçla analiz edilecek ve istemeniz durumunda çalışma sonuçları sizinle paylaşılacaktır. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur; değerlendirmenin geçerliliği açısından tüm soruları samimi biçimde cevaplamanız esastır.

Destek olacağınızı umuyor, şimdiden teşekkür ediyoruz.

	Daha önce / mevcut staj yaptığım yerde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
A1.	Bazı farklı görevleri öğrenme fırsatım var / vardı.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A2.	Zorlu görevleri üstlenmek için fırsatlar var / vardı.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A3.	Nasıl çalışacağımı seçmek için fırsatlar var / vardı.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A4.	Becerilerimi ve yeteneklerimi kullanma fırsatları var / vardı.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A5.	İhtiyaç duyduğumda / duyarsam benim için eğitim düzenlendi / düzenlenir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A6.	Rehberlik veya biçimsel olmayan (enformel) eğitim var / vardı.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A7.	Eğitmenlerim yeni bir görev veya beceri öğrenirken yaptığım hataları hoş gördü.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A8.	İşlerin nasıl yapıldığını anlamam için zaman var / vardı.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A9.	Eski görevleri yerine getirmenin yeni yollarını keşfetmem için deneme yapmaya teşvik edildim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A10.	Değişime yönelik fikirlerim yönetim tarafından memnuniyetle karşılandı.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A11.	Yeni beceriler öğrenmeye teşvik edildim / ödüllendirildim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A12.	Yeni beceriler kazandığım için ödüllendirildim / ödüllendirildim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A13.	Eğitmenler sıklıkla öğrenme deneyimlerini benimle paylaşır / paylaştı.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A14.	Genel olarak stajım boyunca deneyimsel öğrenme fırsatları elde ettim ve tamamen desteklendim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐



	Daha önce / mevcut staj yaptığım yerde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
B1.	Bu işletmede staja başladığımdan beri öğrendiklerimden memnunum / memnun kaldım.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B2.	Bu işletmede staj yapmaya başladığımdan beri kişisel gelişimimden memnunum / memnun kaldım.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B3.	Bu işletmedeki eğitim bilmem gereken temel bilgileri kapsıyor / kapsıyordu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B4.	Bu işletme büyümeme ve gelişmeme yardımcı oluyor / yardımcı oldu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B5.	İşim söz konusu olduğunda oldukça bilgiliyim / bilgiliydim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B6.	İşimi etkili bir biçimde yapabilmem için gerekli becerilere sahibim / sahiptim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B7.	İşim için yeterli eğitime sahibim / sahiptim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B8.	İşimde oldukça yetenekliyim / yetenekliydim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B9.	Staj deneyimim üzerine düzenli olarak düşünüyorum / düşündüm.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B10.	Staj deneyimimi kaydetmek için düzenli olarak staj defteri tutuyorum / tuttum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B11.	Staj deneyimim sayesinde sınıfta öğrenilen akademik kavramları daha iyi anladığımı düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B12.	Stajım sırasında kazanılan deneyimsel öğrenmenin değerli olduğunu düşünüyorum / düşündüm.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B13.	Deneyimsel öğrenmeyi sınıf öğrenimine tercih ederim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B14.	Staj sırasında öğrendiğimin çoğunun deneyimsel olduğunu hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B15.	Genel anlamda “bir öğrenme deneyimi” olarak stajımdan memnunum / memnun kaldım.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Daha önce / şu an staj yaptığım yerde staj sorumlusu	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
C1.	Benimle performansımı hakkında konuşuyor / konuştu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C2.	İşimi daha etkili yapmayı öğrenmem için sorular sorar / sordu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C3.	Performansım hakkında yapıcı geri bildirimler sağlıyor / sağladı.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C4.	Stajımla ilgili sorunları veya endişelerini benimle paylaşır / paylaştı.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C5.	Stajımla ilgili sorunları çözmek için benimle çalışıyor / çalıştı.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C6.	İhtiyaç duyduğumda iş başı eğitimler sağlıyor / sağladı.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C7.	Nasıl başa çıkacağımı bilmediğim bir şey ortaya çıktığında başkalarından yardım almamı sağlar / sağladı.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C8.	Akademik kavramları staj deneyimiyle ilişkilendirmeme yardım ediyor / yardım etti.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C9.	Benim için danışmanlık yapıyor / yaptı.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C10.	Genel olarak staj sorumlum staj deneyimim boyunca öğrenmemi destekliyor / destekledi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Daha önceki / şu anki stajım sırasında koordinatör öğretmenim	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
D1.	Benimle performansımı hakkında konuşuyor / konuştu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D2.	İşimi daha etkili yapmayı öğrenmem için sorular sorar / sordu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D3.	Performansım hakkında yapıcı geri bildirimler sağlıyor / sağladı.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D4.	Stajımla ilgili sorunları veya endişelerini benimle paylaşır / paylaştı.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D5.	Stajımla ilgili sorunları çözmek için benimle çalışıyor / çalıştı.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D6.	İhtiyaç duyduğumda iş başı eğitimler sağlıyor / sağladı.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D7.	Nasıl başa çıkacağımı bilmediğim bir şey ortaya çıktığında başkalarından yardım almamı sağlar / sağladı.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D8.	Akademik kavramları staj deneyimiyle ilişkilendirmeme yardım ediyor / yardım etti.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D9.	Benim için danışmanlık yapıyor / yaptı.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D10.	Genel olarak staj sorumlum staj deneyimim boyunca öğrenmemi destekliyor / destekledi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐



Staj deneyiminiz sırasında işle ilgili bilgi ve becerilerinizi geliştirmede aşağıdaki gruplar, size ne kadar yararlı oldu/oluyor?		Hiç Yararlı Değil	Pek Yararlı Değil	Oldukça Yararlı	Çok Yararlı	Son Derece Yararlı	Alakasız
E1.	İlk amirim / sorumlum	☒	☐	☐	☐	☐	☐
E2.	İşletmedeki diğer amirlerim / sorumlularım	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E3.	İş arkadaşlarım	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E4.	Gündelik iş faaliyetleri	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E5.	İş başında eğitim (Doğrudan talimat)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E6.	Gözlem	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E7.	Deneme ve yanılma	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E8.	Koordinatör öğretmenim	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E9.	Koordinatör öğretmenim dışındaki öğretmenler	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E10.	Bağımsız araştırma	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E11.	Arkadaşlar	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E12.	Amirim veya koordinatör öğretmenim dışında bana danışmanlık (akıl hocalığı) yapan birileri	☐	☐	☐	☐	☐	☐



Demografik Sorular

F1.	Cinsiyetiniz	Erkek	☐	Kadın	☐		
F2.	Yaşınız						
F3.	Okulunuzun(Lise) adresinin bulunduğu şehir	İstanbul	☐	Diğer	☐		
F4.	Staj yapıyor olduğunuz / yaptığınız işletme İstanbul'un hangi yakasındadır?	Avrupa	☐	Asya	☐		
F5.	Staj yapıyor olduğunuz / yaptığınız işletmede çalışan personel sayısı	0-10	☐	10-20	☐	20 üstü	☐
F6.	Alanınızla ilgili bir birimde mi staj yapıyorsunuz/yaptınız?	Evet	☐	Hayır	☐		
F7.	Staj yapıyor olduğunuz / yaptığınız işletmeyi nasıl buldunuz?	Kendim	☐	Okul Aracılığıyla	☐	Diğer (Lütfen belirtiniz)	
F8.	Staj yapıyor olduğunuz / yaptığınız işletmenin temel faaliyet alanı nedir?						
F9.	Staj yapıyor olduğunuz / yaptığınız işletmenin sektör türü nedir?	Kamu	☐	Özel	☐		
F10.	Staj yapıyor olduğunuz / yaptığınız işletmenin sahiplik durumu nedir?	Aile Şirketi	☐	Kurumsal Şirket	☐		