T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DENİZCİLİK İŞLETMELERİ YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
LOJİSTİK YÖNETİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

LOJİSTİK EĞİTİMİNDE DENEYİMSEL ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİ TUTUMU ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Oğuzhan ÇAÇAMER

Danışman
Prof. Dr. Mustafa KALKAN

İZMİR-2015

YÜKSEK LİSANS
TEZ/ PROJE ONAY SAYFASI

2012800498

Üniversite : Dokuz Eylül Üniversitesi

Enstitü : Sosyal Bilimler Enstitüsü

Adı ve Soyadı : OĞUZHAN ÇAÇAMER

Tez Başlığı : Lojistik Eğitiminde Deneyimsel Öğrenmenin Öğrenci Tutumu Üzerindeki Etkileri

Savunma Tarihi : 05.08.2015

Danışmanı : Prof.Dr.Mustafa KALKAN

JÜRİ ÜYELERİ

Ünvanı, Adı, Soyadı	Üniversitesi	İmza
Prof.Dr.Mustafa KALKAN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	.....
Prof.Dr.Okan TUNA	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	.....
Yrd.Doç.Dr.Ceren ALTUNTAŞ VURAL	YAŞAR ÜNİVERSİTESİ	.....

Oybirliği (✓)

Oy Çokluğu ( )

OĞUZHAN ÇAÇAMER tarafından hazırlanmış ve sunulmuş **"Lojistik Eğitiminde Deneyimsel Öğrenmenin Öğrenci Tutumu Üzerindeki Etkileri"** başlıklı Tezi(✓) Projesi( ) kabul edilmiştir.

Prof.Dr. Mustafa Yaşar TINAR
Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum "Lojistik Eğitiminde Deneyimsel Öğrenmenin Öğrenci Tutumu Üzerindeki Etkileri" adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

…/…/…….

Oğuzhan ÇAÇAMER

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Lojistik Eğitiminde Deneyimsel Öğrenmenin Öğrenci Tutumu Üzerindeki Etkileri

Oğuzhan ÇAÇAMER

Dokuz Eylül Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Denizcilik İşletmeleri Yönetimi Anabilim Dalı
Lojistik Yönetimi Programı

Lojistik sektörü dünya ticaret hacmindeki payını günden güne artırmaktadır. 2013 yılında 17,4 trilyon dolarlık ticaret hacminin oluştuğu dünya ekonomisinde lojistik sektörünün payı 6,4 trilyon dolardır. Günümüzde dünya lojistik faaliyetleri için yapılmış harcamaların gayrisafi milli hasıla içindeki payı %14'tür. Ülkelerin yaptıkları yatırımlar incelendiğinde lojistik sektörünün gelişmiş ülkelerde toplam yatırımlar içinde %27,5'lik bir paya sahip olduğu görülürken gelişmekte olan ülkelerde bu oran %3,6 seviyesindedir. 2009-2013 yıllarındaki sektördeki yıllık büyüme oranları gelişmiş ülkelerde %5-12 arasında seyrederken, gelişmekte olan ülkelerde ise bu oran %15-25 düzeyine çıkmıştır.

Türkiye lojistik sektörü incelendiğinde sektörün 2013 Türkiye Lojistik Sektörü Araştırması'na göre dünya lojistik hacminin %2'sine denk gelen 148,9 milyar dolarlık bir büyüklüğe ulaştığı görülmektedir. Türkiye'de lojistik sektörü harcamalarının gayrisafi milli hasılaya oranı %21 ile %14 olan dünya ortalamasından yüksektir. Yatırımlar alanında ise Türkiye lojistik sektörünün gelişmekte olan rakip ülkelere göre toplam yatırımlardan daha az bir pay aldığı görülmektedir. Türkiye'de toplam yatırımların ancak %3,1'i lojistik sektörüne yapılmaktadır.

Sektördeki büyüme hızı ve buna bağlı olarak ortaya çıkan değişim gereksinimi lojistikte insan kaynaklarının da yeni donanımlara sahip olması gerekliliğini doğurmuştur. Bu donanımların kazanılmasında en temel etken

sektöre çalışan yetiştiren yükseköğrenim kurumlarında verilen lojistik eğitimlerinin verimliliğidir.

Bu çalışmada lojistik eğitiminde deneyimsel öğrenme yönteminin öğrencilerin tutumlarına nasıl bir etkisi olduğu incelenmiştir. Araştırma Beykoz Lojistik Meslek Yüksekokulu öğrencileri üzerinde yedi farklı deneyimsel öğrenme uygulaması ile yapılmış ve öğrenci tutumlarındaki etkisi ölçülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Lojistik, eğitim, deneyimsel öğrenme.

ABSTRACT
Master's Thesis
The Effects of Experiential Learning on Student's Attitude in Logistics Education
Oğuzhan ÇAÇAMER

Dokuz Eylül University
Graduate School of Social Sciences
Department of Maritime Business Administration
Logistics Management Program

The logistics sector is enhancing its share in the world's trading volume day by day. The share of logistics sector was 6.4 trillion dollars in the world economy, in which there was a trade volume of 17.4 trillion dollars in 2013. Today, the world's logistics operation is 14% in gross national product. When investments of countries are analyzed, the logistics sector has a share of 27.5% in developed countries. On the other hand, in developing countries, this rate is 3.6%. Between 2009 and 2013, while the annual growth rate was between 5-12% in developed countries, in developing countries, this rate rose up to between 15-25%.

When Logistics sector of Turkey is analyzed, it is seen that the sector has reached 148 billion dollars, which equals to 2% of the world logistics volume according to 2013 Logistics Sector of Turkey Research. The ratio of logistics expenses in Turkey to gross national product is 21%, whish is higher than the world average of 14%. On the other hand, it can be observed that Turkey has a smaller share of total investments than the rival developing countries the field of investment. Only 3.1% of total investments belongs to the sector of logistics in Turkey.

The growth rate the sector and the relevant need of changing have given rise to the necessity of human resources to be more qualified. The most

fundamental factor in gaining these qualifications is the effiecieny of logistics training given in higher education institutions.

In this study, the effects of experiental learning on the approach of students in logistics training have been studied. The research has been carried out on students of Beykoz Vocational School of Logistics using seven different experiental learning practises and the effects on students have been evaluated.

Keywords: Logistics, Education, Experiential Laerning

LOJİSTİK EĞİTİMİNDE DENEYİMSEL ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİ TUTUMU ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI ii
YEMİN METNİ iii
ÖZET iv
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER ix
KISALTMALAR xii
TABLOLAR LİSTESİ xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ xv
EK xvi

GİRİŞ 1

BİRİNCİ BÖLÜM

LOJİSTİK YÖNETİMİNDE EĞİTİMİN TEMEL ÖGELERİ 3
1.1 LOJİSTİK YÖNETİMİNDE İNSAN KAYNAKLARI VE GEREKLİ DONANIMLAR 3
1.1.1 Bilgi Donanımı 3
1.1.2 Beceri Donanımı 5
1.1.3 Tutum Donanımı 11
1.2 ETKİLİ LOJİSTİK EĞİTİMİNİ TEMEL İLKELERİ 12
1.2.1 Güdüleme 12
1.2.2 Bilimsel Yönetim Yaklaşımı 13
1.2.3 Yaratıcılık ve Yenilikçilik 14
1.2.3.1 Eğitimde Yaratıcı ve Yenilikçi Yaklaşım 15
1.2.3.2 Eğitimde yaratıcılık kavramı 16
1.2.3.3 Öğrenme sürecinde yaratıcılık 19
1.2.3.4 Yaratıcılığın Eğitimsel Kültürü 22

1.2.4 Problem ve Probleme Yaklaşım Türleri 25
1.2.4.1 Problem 25
1.2.4.2 Problem Çözme Yaklaşımları 25
1.2.5 Etkili İletişim Becerileri 29
1.2.5.1 Başarıda Etkili İletişim Becerilerinin Önemi 29
1.2.5.2 Eğitim Kurumlarında İletişim ve Önemi 31
1.2.5.3 Öğretim Sürecinde İletişimin Öğeleri 32
1.2.5.4 Öğretim sürecinde iletişimin Önemi 37
1.3 LOJİSTİK EĞİTİMİ VE BÜTÜNCÜL YAKLAŞIM 39
1.3.1 Bütüncül Yaklaşımın Lojistik Uygulamalarına Katkıları 39
1.3.1.1 Bütünleştiricilik 40
1.3.1.2 Öğrenme Olgusunda Bütünleştiriciliğin Temelleri 41
1.3.1.3 Bütünleştiriciliğin Çeşitleri 41
1.3.1.4 Bilgi İşlemci Bütünleştiricilik 42
1.3.1.5 Etkileşimli (İnteraktif) Bütünleştiricilik 43
1.3.2 Deneyimsel Yaklaşım 44

İKİNCİ BÖLÜM

LOJİSTİK EĞİTİMİNDE YÖNTEM ARAYIŞLARI 50
2.1 EĞİTİME ULAŞIM YÖNTEMLERİ 50
2.1.1 Yaygın Eğitim Kavramı ve Niteliği 50
2.1.1.1 Yaygın Eğitimin Amacı 53
2.1.1.2 Yaygın Eğitimin Önemi 53
2.1.1.3 Yaygın Eğitimin Özellikler ve Hedef Kitlesi 55
2.1.1.4 Dünyada Yaygın Eğitim Uygulamalarının Gelişimi 56
2.1.2 Örgün Eğitim 58
2.2 GENEL EĞİTİM BOYUTLARI 60
2.2.1 Davranışsal Kuram 60
2.2.2 Bilişsel Kuram 61
2.2.3 Yapıcı Kuram 61
2.3 ÖĞRENCİ MERKEZLİ ÖĞRENME YÖNTEMLERİ 63

2.3.1 Aktif Öğrenme 63
2.3.2 Deneyimsel Öğrenme 69
2.3.3 Akran Eğitimi Modeli 77
2.3.3.1 Akran Eğitimi Yaklaşımı 77
2.3.3.2 Akran Yardımcılığı Hizmetinin Tarihçesi 80
2.3.3.3 Akran Eğitiminde Öğretmenin ve Öğrencinin Rolü 81
2.3.3.4 Akran Eğitiminin Olumlu Özellikleri 82
2.3.3.5 Akran Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar 83
2.3.3.6 Akran Eğitimi Modeli ve Lojistik 83

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN AMACI VE KAPSAMI 84
3.1 ARAŞTIRMAYA KONU OLAN DENEYİMSEL ÖĞRENME UYGULAMALARININ TANITILMASI 85
3.1.1 Uygulama 1: Beer Game Tedarik Zinciri Uygulaması 85
3.1.2 Uygulama 2: Tik Tak Tedarik Zinciri Yönetimi Uygulaması 85
3.1.3 Uygulama 3: Dış Ticarette Ödeme Şekilleri ve Akreditif Döngüsü Uygulaması 86
3.1.4 Uygulama 4: Big Space Simülasyonu 86
3.1.5 Uygulama 5: Northstar Simülasyonu 87
3.1.6 Uygulama 6: Yatırım ve İkmal Simülasyonu 88
3.1.7 Uygulama 7: Dağıtım Merkezi Simülasyonu 89
3.2 ARAŞTIRMA VERİ TOPLAMA FORMUNUN GELİŞTİRİLMESİ 89
3.3 VERİ TOPLAMA FORMUNUN GÜVENİLİRLİK VE GEÇERLİLİK ANALİZİ 90
3.4 ARAŞTIRMA ANA KÜTLESİ VE ÖRNEKLEMİNİN TANIMLANMASI 90
3.5 ARAŞTIRMA VERİ TOPLAMA SÜRECİ 90
3.6 ARAŞTIRMANIN KISITLARI 91
3.7 ARAŞTIRMANIN BULGULARI 91
3.7.1 Araştırmaya Katılan Katılımcı Profili 91
3.7.1.1 Deneyimsel Öğrenme Öncesi Soru Formu 91
3.7.1.2 Deneyimsel Öğrenme Sonrası Soru Formu 93
3.7.2 Araştırmanın Tanımlayıcı İstatistikleri 94

3.7.2.1 Deneyimsel Öğrenme Öncesi Tutum Değişikliği İçin Tanımlayıcı İstatistikler 94
3.7.2.2 Deneyimsel Öğrenme Sonrası Tutum Değişikliği İçin Tanımlayıcı İstatistikler 97
3.7.2.3 Deneyimsel Öğrenme Öncesi ve Sonrası Tutum Değişikliği İçin Tanımlayıcı İstatistiklerinin Karşılaştırılması 99
3.7.3 Deneyimsel öğrenme öncesi ve sonrası farklılıklar analizi 101
SONUÇ 109
KAYNAKÇA 114
EK 132

KISALTMALAR

AERC	Adult Education Research Conference
ÇAE	Çapraz Akran Eğitimi
IT	Information Technology
İSMEK	İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitim Kursları
İSPARK	İstanbul Otopark İşletmeleri Ticaret A.Ş.
KAE	Karşılıklı Akran Eğitimi
LCC	Little C Creativity
NPHA	National Peer Helpers Association
OECD	Organisation for Economic Co-operation Development
PSC	Port State Control
STK	Sivil Toplum Kuruluşları
SÜGEM	Sürdürülebilir Gelişim Merkezi Derneği
TC	Türkiye Cumhuriyeti
TEU	Twenty Foot Equivalent Unit
TZY	Tedarik Zinciri Yönetimi
UNESCO	United Nations Educational, Scientific Cultural Organization
YÖK	Yükseköğrenim Kurumu

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Bütünleştiriciliğin Dört Görünümü s. 42

Tablo 2: Yaygın Eğitimle İlgili Kavramlar s.52

Tablo 3: Eğitim Kademesi ve Eğitimde Temel İlkeler s. 59

Tablo 4: Davranışçı, Bilişsel ve Yapıcı Öğrenme Kuramlarının Karşılaştırmaları s. 61

Tablo 5: Aktif Öğrenme Sınıfları İle Geleneksel Öğrenme Sınıflarının Karşılaştırılması s. 64

Tablo 6: Kolb'un Yeterlik Tablosu s. 76

Tablo 7: Cinsiyet (Tutum ilk test) s. 91

Tablo 8: Yaş (Tutum İlk Test) s. 92

Tablo 9: Alanda Eğitim Gördüğü Yıl (Tutum İlk Test) s. 92

Tablo 10: Cinsiyet (Tutum Son Test) s. 93

Tablo 11: Yaş (Tutum Son Test) s. 93

Tablo 12: Alanda Eğitim Gördüğü Yıl (Tutum Son Test) s. 93

Tablo 13: Deneyimsel Öğrenme Öncesi Tutum Değişikliği İçin Tanımlayıcı İstatistikler s. 94

Tablo 13 (Devamı): Deneyimsel Öğrenme Öncesi Tutum Değişikliği İçin Tanımlayıcı İstatistikler s. 95

Tablo 13 (Devamı): Deneyimsel Öğrenme Öncesi Tutum Değişikliği İçin Tanımlayıcı İstatistikler s. 96

Tablo 14: Deneyimsel Öğrenme Sonrası Tutum Değişikliği İçin Tanımlayıcı İstatistikleri s. 97

Tablo 14 (Devamı): Deneyimsel Öğrenme Sonrası Tutum Değişikliği İçin Tanımlayıcı İstatistikleri s. 98

Tablo 15: Pozitif Yönlü Harekete Sahip Olan Önermeler s. 99

Tablo 15 (Devamı): Pozitif Yönlü Harekete Sahip Olan Önermeler s. 100

Tablo 16: Negatif Yönlü Harekete Sahip Olan Önermeler s. 101

Tablo 17: Deneyimsel Öğrenme Öncesi ve Sonrası Gruplar Arası Farklılık Analizi s. 102

Tablo 17 (Devam) : Deneyimsel Öğrenme Öncesi ve Sonrası Gruplar Arası Farklılık Analizi s. 103

Tablo 18: Deneyimsel Öğrenme Öncesi Cinsiyetler Arası Farklılık Analizi s. 104

Tablo 18 (Devam) : Deneyimsel Öğrenme Öncesi Cinsiyetler Arası Farklılık Analizi s. 105

Tablo 19: Deneyimsel Öğrenme Sonrası Cinsiyetler Arası Farklılık Analizi s. 106

Tablo 19 (Devam): Deneyimsel Öğrenme Sonrası Cinsiyetler Arası Farklılık Analizi s. 107

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Öğretim sürecinde iletişimin öğeleri s. 33
Şekil 2: Kolb Öğrenme Stilleri Modelinde İki Boyut s. 46
Şekil 3: Gelişme Aşamaları ve Deneyimsel Öğrenme Kuramı s. 48
Şekil 4: Deneyimsel Öğrenme Döngüsüne Uygun Etkinlikler s. 72
Şekil 5: Yeterlik Çemberi s. 75

EK

EK 1: Araştırmada kullanılan anket formu ek s. 1

GİRİŞ

Bir günümüzün diğeri ile aynı olmadığı, şirketler tarafından en önemli yatırımların araştırma ve geliştirme birimlerine yapıldığı, hep daha iyiye ulaşmanın hedeflendiği bir dönemden geçiyoruz. Etrafımızda olan biten her şeyin her geçen gün hızlandığı; planlamanın, uygulamanın ve değerlendirmenin öneminin giderek arttığını söylemenin sağlam temellere oturduğu bir zaman diliminde yaşıyoruz.

Lojistik sektörü bu gelişmelerden en çok etkilenen ve etkilenmesi gereken sektörlerin başında gelmektedir. Ürün ya da hizmet sektörü ayırt etmeksizin her alana hizmet veren lojistik camiası, yaşanan gelişmelere ayak uydurmak zorunda olduğu gibi, kendi içinde de hizmet kalitesini artırmalı ve daha verimli operasyonlarla bu sürece eşlik etmelidir. Bu noktadan yola çıkarak lojistik yönetiminde insan kaynakları ve gerekli donanımların sürece etkisinin, göz ardı edilemeyecek boyutta olduğunu söylemek mümkündür. Her sektörde olduğu gibi lojistik sektöründe de kaliteli işgücü arayışı ve sıkıntısı söz konusudur. Lojistik sektörü açısından bakıldığında bu sıkıntının temelinde hem lojistik yönetiminin yeni bir disiplin olması hem de çoklu bir disiplin anlayışına sahip olmasının yattığını görebiliriz. Eğitim ve öğretim anlayışındaki yenilikçi değişimlerin, söz konusu insan kaynakları sıkıntısını gidermede etkili olacağını düşünmekle beraber, hem lojistik yönetimi disiplininin hem de çağdaş eğitim anlayışının henüz çok yeni olduğu da bir gerçektir. "Yüzyılın son çeyreğinde, öğrenme kavramının oluşumunda önemli değişimlerin yaşandığı, etki-tepki yaklaşımının yerini öğrencinin öğrenme eyleminde etkin bir yer aldığı kuramlara bıraktığı gözlenmektedir" (Kalkan, 2004; 96).

Hem lojistik sektöründe hem de diğer sektörlerde yaşanan sürekli gelişim, bu sektörlere çalışan yetiştiren eğitim camiasında da bir takım değişikliklerin yaşanmasını kaçınılmaz hale getirmiştir. Lojistik yönetimi özelinde yapılan araştırmalar, çalışanların donanımının bu alan için ne kadar önemli olduğunu dile getirmektedir. "İnsan boyutu" özellikle tedarik zinciri amaçlarının çoğunu başarmak için kritik önemdedir (Van Hoek vd., 2002).

Alana dair eğitim alan kişilerde oluşması beklenen olumlu değişiklikler; "bilgi, beceri ve tutum" olarak üç temel başlık altında toplanabilir. Bu üç kavramın gelişmesinin, alınan eğitimle doğrudan bir ilişkisi olduğu söylenebilir. Tutum

kazandırma süreci, bilgi ve beceri kazandırma süreci ile kıyaslandığında daha uzun süreli ve farklı ihtiyaçların gözetilmesi gereken bir süreçtir. Allport'un tanımına göre tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu tüm nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur (Tavşancıl, 2002; 65).

Bu çalışmada lojistik yönetiminde insan kaynaklarının ve gerekli donanımların önemi, bu konunun lojistik eğitiminde kullanılacak yöntem ve yaklaşımlarla ilişkisi ve özel olarak da lojistik eğitiminde deneyimsel öğrenmenin tutum değişikliği üzerindeki etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Çalışma içerisinde öğrencilerin tutum değişikliklerini değerlendirebilmek adına, 33 farklı ifadeden oluşan bir anket formu geliştirilmiş ve bu form, lojistikte deneyimsel öğrenme sürecine tabi olan öğrencilere, deneyimsel öğrenme öncesi ve sonrası olmak üzere iki defa uygulanmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde, lojistik kavramının önemi ve amacı, lojistik yönetimi disiplini ve bu disipline dair temel kavramlar incelenmiş, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde faydalanılacak zemin oluşturulmuştur.

Çalışmanın ikinci bölümünde, lojistik yönetiminde insan kaynakları ve lojistik yönetiminde gerekli donanımların neler olabileceği incelenmiş; bu ihtiyaçların lojistik eğitimindeki yenilikçi ve ihtiyaç odaklı bir takım gelişmeler aracılığı ile giderilebileceğine dair eğitimde alternatif yaklaşımların olduğu ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın üçüncü ve son bölümünde ise deneyimsel öğrenmenin tutum değişikliği üzerindeki etkilerini ölçmek adına yapılan araştırmanın değerlendirmesi yapılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1 LOJİSTİK YÖNETİMİNDE EĞİTİMİN TEMEL ÖGELERİ

Lojistik eğitimi son döneme kadar gerekli ilgiyi görmeyen daha çok pazarlama bilimin alt dalı olarak incelenen bir alandır. Hızla artan dünya ticareti, benzer noktalara gelen üretim ve insan kaynakları maliyetleri lojistik faaliyetlerin daha derinlemesine incelenmesi gerekliliğini doğurmuş ve bunun yansıması olarak da sektörde daha donanımlı insan kaynağına ihtiyaç hasıl olmuştur. Bu sebeple özellikle yükseköğrenim kurumları lojistik bölümleri açmaya başlamış ve lojistik başlı başına bir bilim olarak eğitim camiasındaki yerini almıştır. Şirketlerin rekabetçi üstünlüklerinde son derece önemli bir yer tutan lojistik faaliyetlerini gerçekleştirecek insan kaynaklarının donanımlarını artırmakta eğitimin çok önemli bir yer tuttuğu açık ve nettir.

1.1 LOJİSTİK YÖNETİMİNDE İNSAN KAYNAKLARI VE GEREKLİ DONANIMLAR

İşletmelerin rekabetçi üstünlüklerinde önemli bir rolü olan lojistik faaliyetlerin verimliliği ile sektördeki insan kaynağının kalifikasyonunun doğru orantılı olduğunu söyleyebiliriz. Çalışanlarının sektöre dair doğru ve gerekli bilgilere sahip olması, onların var olan yeteneklerini geliştirmeleri ya da farkında olmadıkları yeteneklerini keşfedebilmelerinde önemli bir yer tutmaktadır. Doğru yetenek ve bilgiye sahip çalışanların, yetenek ve bilgilerini tutuma dönüştürmeleri, insan kaynakları açısından son derece önemlidir. Lojistik işletmelerindeki çalışanların sahip olması beklenen donanımlar bilgi, beceri ve tutum başlıkları altında incelenmeye çalışılmıştır.

1.1.1 Bilgi Donanımı

Her sektörde olduğu gibi lojistik sektöründe de kaliteli işgücü arayışı ve sıkıntısı söz konusudur. Lojistik sektörü açısından bakıldığında bu sıkıntının temelinde hem lojistik yönetiminin yeni bir disiplin olması hem de çoklu bir disiplin anlayışına sahip olmasının yattığını görebiliriz. Eğitim ve öğretim anlayışındaki yenilikçi değişimlerin, söz konusu insan kaynakları sıkıntısını gidermede etkili olacağını düşünmekle beraber, hem lojistik yönetimi disiplininin hem de çağdaş eğitim

anlayışının henüz çok yeni olduğu da bir gerçektir. Yüzyılın son çeyreğinde, öğrenme kavramının oluşumunda önemli değişimlerin yaşandığı, etki-tepki yaklaşımının yerini öğrencinin öğrenme eyleminde etkin bir yer aldığı kuramlara bıraktığı gözlenmektedir (Kalkan, 2004; 96).

Bilgi toplumunda, hayatın her alanında başarı, eğitimli işgücüne bağlıdır. Gerek eğitimin gerekse kalitenin kesişim noktalarında insan vardır (Gürçay ve Tozkoparan, 1997). Eğitim, kişilerin geleceklerini güçlendirme yolu olarak görülmekte; gelecek, küresel piyasaların talep ettiği bilgi ve becerileri edinen ve uygulayanların olacaktır (Kalkan ve Kişi, 2005).

Lojistik, yaygın olarak kendi başına bir disiplin olarak görülmektedir ve günümüzde lojistik yöneticileri, analistleri, direktörleri için iş ilanlarının görülmesi oldukça sık karşılaşılan bir durumdur (Naim vd., 2000).

Giderek artan bir hızla, eğitim artık bilgi ve uygulamanın bir araya getirildiği eğitim programlarını öngörmektedir (Davies, 1998). Yükseköğrenim programlarının yeni yüzyılın getirdiği değişimlere koşul olarak ve mesleksel becerilerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde daha çok vurgulanacak şekilde geliştirilmesi gereğine inanılmaktadır (Kalkan ve Kişi, 2005). Bu açıdan bakıldığında, daha çok uygulamalı bir eğitim anlayışının lojistik yönetimde insan kaynaklarının beklentilerini karşılamada etkili olacağı düşünülmektedir.

İşletmeler rekabetçi üstünlüklerini iyileştirmek amacıyla insan kaynağına, yani insanlara yatırım yapmaktadırlar (Elsdon, 1999). Bireysel çalışanların yetenekleri ve bilgileri, piyasa taleplerini verimli ve/veya etkin bir şekilde üretme ve işletme performansını artırma yeterliğini yükseltmek için üstlenilebilir (Hunt, 2000). "İnsan boyutu" özellikle tedarik zinciri amaçlarının çoğunu başarmak için kritik önemdedir (Van Hoek vd., 2002). Asıl zorluk en iyi çalışanları işe almaktır (Myers vd., 2004).

Lojistik yönetiminin insan kaynaklarından beklentileri incelendiğinde, mesleki bilgi, beceri (yetenek) lerin önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Kaynaklar işletmenin verimli ve/veya etkin bir şekilde bazı piyasa veya kesimler için değeri olan bir teklifi üretmelerini sağlayan somut veya soyut özelliktedir (Barney, 1991). İnsan kaynakları işletmelerin faydalandığı en önemli soyut kaynaklardan birisini temsil eder. İnsan kaynakları bireysel çalışanların yetenek ve bilgisini içermektedir (Hunt ve Morgan, 1995). Yetenekler de performansla bağlantılıdır (Myers vd., 2004). Hunt ve

Morgan (1995) bireysel çalışanların bilgisi ve yetenekleri şeklindeki soyut kaynakların işletme performansı için kritik önemde olduklarını iddia etmektedirler. Ancak, zorunlu yetenek ve yeterliliklere sahip bir çalışan temelini bulmak ve onu sürdürmek genelde zordur. Lojistik alanındaki kariyer fırsatları bol iken, günümüzde üniversite eğitimli bireylere, bu bireylerin sayısından çok daha fazla talep bulunmaktadır (Knemeyer, 2004).

Günümüzde pek çok işletme, rekabetçi üstünlük sağlamak amacıyla, ürün ve hizmet temelli kalite artırma faaliyetlerinde bulunurken, insan kaynaklarının önemine daha fazla dikkat etmekte ve kaliteli insan gücü yaratma konusunda hizmet içi eğitim etkinliklerinin de arttığı görülmektedir. Pek çok mesleğe yönelik mesleki gereklilikler ve yeterlilikler, ilgili kanunlar ile de düzenlenmekte ve zorunluluk haline gelmektedir.

Lojistik yönetiminde mesleki gereklilikler konusu ise, gerekli eğitimin veya tecrübenin edinilmesinin yanı sıra, uluslararası ve ulusal meslek kuruluşlarının çalışmalarıyla ve ilgili ulaştırma bakanlıklarının yayınlamış oldukları yönetmelik, kanun gibi yasal çerçeve ile ele alınabilir. Konunun yasal çerçevesine bakıldığında, ulaştırma faaliyetlerini kapsayan mesleki yeterlilikler genel olarak ulaştırma faaliyetinde kullanılan aracın sürüş esaslarını ve sürücü/kaptan/pilotların eğitim ve bedeni yeterlilikleri ve yöneticilerin/çalışanların/işyerinin sahip olması gereken yeterlik ve özelliklerini kapsamaktadır. Donanımı oluşturan temel dinamiklerden biri bilgidir. Sektör çalışanlarının mutlaka alanlarına dair sahip olması gereken bilgi, hem sektördeki verimi artırmak hem de çalışanların kendi kariyerleri için son derece önemlidir.

1.1.2 Beceri Donanımı

Lojistik yönetiminde bilgi, beceri ve tutumların oluşturulması, uygulanacak olan eğitim metoduyla doğrudan ilişkilidir. Her sektörün olduğu gibi lojistik sektörünün de çalışanlarından sahip olmasını beklediği bir takım yetenekler vardır. Lojistik sektöründe çalışacak kişilerin sahip olmasının beklendiği yetenekler, sebepleri ve bu yeteneklere sahip olmanın getirebileceği muhtemel sonuçlar aşağıda ayrıntısıyla incelenmiştir.

2000'li yıllarda yöneticilerin gerek duyduğu beceriler değişmektedir. Bu beceriler; iç ve dış yönelim, iş ve süreçler, eylem ve tepki ve personel geliştirme başlıkları altında incelenebilir (Fripp, 1997);

İç ve dış yönelim: Yöneticilerin, çalıştıkları organizasyonların ihtiyaçlarına karşı yüksek duyarlılık ve farkındalık duymaları gerekmektedir. Aynı zamanda, organizasyon çevresine bakarak dış dünya hakkında bütünsel bir izlenim elde edebilmelidirler.

İş ve süreçler: Yöneticiler, problem analizi ve kıyaslama gibi "iş" becerilerine ve aynı zamanda başkalarıyla empati kurma, etkileme teknikleri, danışmanlık gibi "süreç" becerilerine de ihtiyaç duymaktadır.

Eylem ve tepki: Yöneticiler, günlük olayların detaylar hakkında düşünmek, tepki vermek ve bunların üstesinden gelmek için çeşitli eylemlere yönelmelidir.

Personel geliştirme: Yöneticiler, kendi gelişimleri için daha fazla sorumluluk almaya başlayacaktır. Üst düzey yöneticiler için öncelikler şu şekildedir (Ashridge, 1993);

- Örgütsel ve kültürel değişimleri yönetmek.
- Toplam kalite yönetimi felsefesini uygulamak.
- Karar verme hızını ve etkililiğini artırmak.
- Stratejik maliyet düşürme planlarını uygulamak.
- Stratejik yönetimi içerisinde çalışanların yeterliliğini sağlamak.
- Bütünleşik yönetim uygulamalarını desteklemek.
- Küresel bir işletme bakış açısı geliştirmek.
- Önemli projeleri daha etkili uygulamak.
- Ülkeler ve kültürler arasında daha fazla işbirliği sağlamak.
- Yeni bilişim teknolojisi uygulamalarını kullanmak.
- Çevresel etik ve konular üzerinde durmak.

Sanayi bağlantılı önemli bir disiplin olarak lojistik oluşumu ile birlikte, yüksek nitelikli, disiplinler arası oluşun farkında olan profesyonellere daha önce hiç olmadığı kadar büyük bir ihtiyaç duyulmaktadır (Naim vd., 2000).

Lojistik yönetiminde gerekli olan yetenekler, pek çok farklı araştırmada konu edilmiştir. En çok üzerinde durulan yetenekler "işletme yetenekleri", "lojistik yetenekleri" ve "yönetim yetenekleridir" (Murphy ve Poist, 1991). Hem iş hem de

lojistik yetenekler işlevsel bilgiyle, örneğin ulaştırma bilgisi, bilgi sistemleri, finans, pazarlama gibi konularla ilgilidir.

Başka bir çalışmada lojistik uzmanları için gereken yetenekler dört temel başlık çerçevesinde ortaya konmuştur. (Naim vd., 2000):

- **Finansman ve Politika**: Ekonomi, muhasebe, hukuk.
- **Örgüt**: Temel olarak yönetim yeteneklerini içerir.
- **Teknoloji**: Kontrol, ulaşım ve bilgi sistemlerini içerir.
- **İnsan Kaynakları**: İnsan kaynakları, tedarikçi ilişkileri ve pazarlama ile satışı içerir.

Lojistik yöneticilerinin günümüz rekabet ortamında rekabet edebilmesi için yeni bir yetenek setine ihtiyacı vardır (Gammelgaard ve Larsson, 2001). Sheffi ve Klaus (1997) "çağdaş bir lojistisyen tarafından gerek duyulan yeteneklerin artık bir depo işletmeyi veya özel bir trafik şeridine yüklenen mil başına oranı azaltmayı anlamakla sınırlı olmadığını" tartışmakta ve aynı zamanda şunu ortaya koymaktadırlar: "Lojistisyenler sadece mevcut durumlara tepki vermekle kalmayan, aynı zamanda esnek tedarik zincirleri oluşturmak üzere donanımlı olmalıdır". Sheffi ve Klaus (1997), koordinasyonun önemine değinerek "koordinasyon hizmetlerinin temel operasyonel hizmetlerden daha yüksek bir yönetimsel yetenek derecesi gerektirdiği, ayrıca daha duruma özel olduğunu ve bu nedenle kısa dönemde edinilmesi veya geliştirilmesinin daha zor olduğu" yargısına varmaktadırlar. Gammelgaard ve Larsson (2001), önümüzdeki dönem içinde yönetimde başlıca zorluklardan birisinin eğitimli tedarik zinciri yöneticilerinin azlığı olduğunu ortaya koymaktadırlar. Bu zorluklara göğüs germek için, lojistik ve tedarik zinciri eğitiminde önemli değişim gereklidir." (Closs, 2000).

Murphy ve Poist'in araştırmasında (1994), lojistik yöneticisinin sahip olması gereken yeteneklerden "yönetim yeteneği" en önemli yetenek olarak belirtilmiş ikinci sırada "lojistik yetenekler" ve daha sonra da "işletme yetenekleri" olarak bir sonuç elde edilmiştir (Mangan ve Christopher, 2005). Bu araştırmada motivasyon, organizasyon ve planlama gibi geleneksel yönetim yeteneklerinin de yüksek öneme sahip olduğu ifade edilmiştir (Murphy ve Poist, 1994). Aynı çalışma sonucunda "yönetim yeteneklerine teknik yeteneklerden daha fazla önem verilmelidir" ifadesine yer verilmiştir. Murphy ve Poist (1994) "kötü yönetim yeteneklerine sahip bir

lojistisyen, kariyer ilerleme fırsatlarını sınırlamaktadır" şeklinde bir yargıya varmaktadırlar.

Gammelgaard ve Larsson (2001), yapmış oldukları araştırma sonunda, "kişilerarası/yönetimsel temel yetenekler", "niceliksel/teknolojik yetenekler" ve "tedarik zinciri yönetimi (TZY) çekirdek yetenekleri" adında bir yetenekler dizisi belirlemişlerdir. Ayrıca günümüzün lojistisyenleri için işlevler ve organizasyonlar arasında TZY'yi koordine etmek amacıyla iletişim kurabilmenin yanı sıra organizasyon kapsamında hem yukarı hem de aşağı doğru iletişim anlamında iyi iletişim yeteneklerinin önemini vurgulamışlardır.

Mississippi Eyalet Üniversitesi'ndeki bir araştırma ekibi tarafından yürütülen bir araştırmada (1999) ise lojistik yetenekleri şu şekilde özetlemiştir (Myers vd., 2004): "Lojistik yöneticileri gelecekte lojistik organizasyonlarını yönetmek için bilgi tabanlı teknik yeterlilik, işlevler arası uzmanlık, işbirlikçi/kişiler arası yetenekler ve kendini yönetme yeteneklerine ihtiyaç duyacaktır. Organizasyonlar işletme yapılarındaki değişimlerle ilişkili olarak yönetimle bağlantılı birçok yeteneği gerektirecektir". Bu çalışma ayrıca değişik yönetici seviyeleri için yetenekleri tanımlamıştır. Örneğin, üst yöneticiler iletişim, denetim, toplantılara başkanlık etmek ve yönetmek, uzlaşma, yazışma, düzenleme ve temel matematikte yetenek gereksinime ihtiyaç duyarlar (Myers vd., 2004).

Myers, Griffith**,** Daugherty ve Lusch' yapmış olduğu araştırmada (2004), lojistik yöneticileri için önemli olduğu düşünülen dört yetenek türü incelenmiştir; "sosyal yetenekler", "karar verme yetenekleri", "problem çözme yetenekleri" ve "zaman yönetimi yetenekleri".

Sosyal yetenekler bir yöneticinin fikir birliği oluşturma ve işletme içinde liderliği sağlama yeteneğini yansıtmaktadır. Liderler işletmelerinin sürdürülebilir gelir akışları yaratma sürecini etkilerler ve modern ekonomide, liderlik standardı daha önce olmadığı kadar önemli ve aranan bir yetenek olarak görülmektedir. Sosyal yetenekler, motivasyonu geliştirmek için gerekli kişiler arası yetenekler gibi, bir görev hissi geliştirme ve çalışanlara bu görevi iletme özelliğine sahiptir. Bu nedenle, sosyal yetenekler organizasyon içinde performans hedeflerini başarmada anahtar bileşenlerdir (Waldman vd, 2001). Lojistik personelini araştıran Mississippi Eyalet

Üniversitesi (1999) araştırma projesi, aynı zamanda birçok lojistik faaliyet için iş gereksinimleri arasında kişiler arası yetenekleri de sıralamaktadır.

Karar verme yetenekleri yöneticilerin işletmeye verimli olacak bir şekilde karar vermelerini sağlayan yeterlilikler olarak tanımlanmaktadır. Rasyonel karar verme- tanımlama, tanılama, tasarlama ve karar verme, yönetimsel açıdan zor bulunan bir özelliktir (Mintzberg ve Westley, 2001). İyi gelişmiş karar verme yetenekleri ve öngörüleri olan yöneticiler sorunları bütünsel olarak görebilir ve karmaşık senaryoları daha iyi analiz edebilirler. Bu sırasıyla yöneticilerin belirsiz durumlarla daha iyi baş etmelerini, daha güvenli ve yerinde kararlara liderlik etmelerini sağlamaktadır. Karar verme sürecinde objektif kalabilme ve "yönetimsel durgunluk" tan (oluşturulmuş protokole bağlanmış olmak) kaçınabilme de yöneticilerin esnek kalmasını ve dinamik veya geçici piyasalarda zor kararları vermelerini sağlamaktadır. Bu işletmenin rekabetçi baskılara veya çevresel değişimlere tepki verme becerisini artırmaktadır (Myers vd.,2004).

Zaman yönetimi yetenekleri, hedefleri karşılamak ve görevleri başarmak amacıyla iş dünyasında kendine önemli bir yer edinmiştir (Myers vd, 2004). Öncelikler oluşturmak, yöneticilerin uzun vadeli hedefler ve sınırlamalar, fırsatlar, dayanışmalar ve karşılaşılan belirsizlikler kapsamı içindeki planlarla uzlaşmak için hayati önem taşıyan bir konudur. (Barry, Crampton ve Carroll, 1997). Bir lojistik faaliyette, bir yöneticinin spesifik zaman çerçeveleri dahilinde çalışma ve zaman sınırlarına uyma yeterliliği, organizasyonun tahminler, üretim planları ve nakliye takvimlerini daha etkin bir şekilde geliştirmesini sağlamaktadır.(Myers vd, 2004).

Yönetimsel performansı anlamanın bir yolu bireyin zamanı yönetme ve organizasyonel hedefleri karşılamak için öncelikler oluşturma becerisinde yatmaktadır (Carroll ve Gillen 1987). "Ürün ve markaların yaygınlaşması, daha geniş pazar durumu, rekabetin şiddetli oluşu ve değişim hızı nedeniyle, pazarlama karar durumları karmaşıklaşmış ve kararlar artan zaman baskısı altında verilmek zorunda kalmaktadır" (Wierenga ve Van Bruggen, 1997).

Problem çözme yeteneği, hem tutuma hem de davranışa yönelik bileşenleri içermektedir (Ireland vd., 2001). Sorun çözme çabalarını desteklemek için yazılım araçlarına güvenme eğilimi olmasına rağmen, yönetimsel girdi kritik önemdedir (Wierenga ve Van Bruggen, 1997). Yöneticilerin analitik ve yaratıcı yeterlikleri, sorun

çözme tekniklerini iletmek için gerekli iletişim yetenekleri gibi, işletme performansını etkileyecektir (Myers vd.,2004).

"TZY", "dış kaynak kullanımı" ve "bilgi teknolojisi (IT)" dahil olmak üzere başlıca piyasa eğilimleri lojistisyenlerin uygulama yaptıkları ve öğrenim gördükleri alanları çeşitlendirmektedir. (Mark ve Young, 1998). Bu eğilimler ayrıca lojistik yöneticilerinin ihtiyaç duyduğu kritik yetenek setini değiştirmektedir (Gammelgaard ve Larsson, 2001). Aron'a göre (1999), tedarik zinciri yöneticileri takım oryantasyonu, insan ve teknoloji yetenekleri, işlevler arası yetenekler ve bir tedarik zinciri felsefesine ihtiyaç duymaktadırlar. Cooke (2000) teknolojik bilgi-beceri ve insan yetenekleri ihtiyacına değinmektedir. Belirli yetkinlikler belli organizasyon veya endüstrilere özel iken, Bowman (1999) organizasyonlar arasında birçok "lojistik yönetim yeteneklerinin transfer edilebilir" olduğunu gözlemlemektedir (Gammelgaard ve Larsson, 2001).

Lojistisyenler günümüzün piyasası ile ilgili yetenekleri geliştirmelidirler (Gammelgaard ve Larsson, 2001). Ayrıca geçerli kalmak için çok çalışmalı, bilgisayar akıcılığını ilerletmeli ve internet ve işletmeler arası bilgi sistemleri ağına bağlanmalı/bağlı kalmalıdırlar. Teknolojik bilgisi olan yetenekle rekabet etmek son derece önemlidir (Richardson, 1997). Ayrıca uzmanlaşma ve yaratıcılık da günümüz lojistik yöneticisinden beklenen yeteneklerdir (Gammelgaard ve Larsson, 2001). Melbin (1997) ise şu kritik yetenekleri vurgulamaktadır: ağ oluşturma, güçlü bilgi temeli, analitik karar verme, bilgisayar ve kişisel yetenekler. Young (1998), günümüzde, IT (bilgi teknolojileri), pazarın iyi kavranması ve işletme kültürüne bağlanabilme yeteneklerinin de önemini dile getirmektedir.

Sürdürülebilir Gelişim Merkezi Derneği'nin Mevlana Kalkınma Ajansı için "Gençlerin Mesleki Becerileri Konusunda İşletmelerin Beklenti ve İhtiyaçları" projesi kapsamında 2012 yılında yaptığı araştırma sonuçları yukarıda tespit edilen ihtiyaçların küçük değişiklikler içermesine rağmen büyük oranla günümüzde de geçerliliğini koruduğunu göstermektedir.

İşletmeler yeni mezun çalışan adaylarından, analitik düşünme, yaratıcı fikir üretebilme, inisiyatif kullanabilme, karar verme, etkin iletişim ve takım çalışmasına yatkınlık becerilerine sahip olmasını beklemektedir. (Sürdürülebilir Gelişim Merkezi Derneği (SÜGEM),2012)

1.1.3 Tutum Donanımı

Öğrencilerin öğrenme programının hedeflerine erişmelerini etkileyen etmenlerden biri bizzat kendileri, çalışma yaklaşımları, derse yönelik tutumları ve öğrenme stilleridir (Gencel, 2006). Tutum kavramı, "bir bireyin herhangi bir uyarıcı karşısında olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi" biçiminde tanımlanmaktadır (Oppenheim, 1966). Diğer bir deyişle tutum; fikir, durum, soyut bir düşünce ya da bir konuya yönelik, öğrenilmiş ve tutarlı tepki verme eğilimidir (Lukow, 2003). Allport'un tanımına göre tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu tüm nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur (Tavşancıl, 2002).

Tutumlar ile ilgili tanım ve yaklaşımların ortak noktalar irdelendiğinde, tutumların toplumsallaşma sürecinde yaşantılar yolu ile kazanıldığı, belirli bir süre devamlılık gösterdiği, birey ve tutum nesnesi arasındaki ilişkide bir düzenlilik oluşturduğu, tepkinin kendisinin değil fakat tepki gösterme eğiliminin olduğu ve olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabileceği söylenebilir. Tutumların göreceli olarak sabit, öğrenilmiş ve davranışla ilişkili olması, bir anlamda eğitim sürecindeki etkisinin araştırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Nitekim eğitim, genel olarak davranış değiştirme ve kazandırma süreci olarak kabul edilmektedir (Gencel, 2006).

Öğrenme eylemi sonucunun öğrenciye getirilerinden biri de duygu ve öğrenimi etkileyen bir öğe olup, öğrencinin edindiği durum anlamında kullanılan "tutum"dur (Kalkan, 2004). Lojistik yönetimi eğitimi de öğrencinin belli başlı tutumlar edinmesini sağlamaya çalışmaktadır. Uygulanan eğitim yöntemleri kapsamında eğitim yöntemleri ve araçları (bilgisayar, sunumlar, videolar, rol oynama kitaplar gibi), tutum oluşturmada dışsal koşullar olarak değerlendirilir ve kullanılır (Kalkan, 2004). Bu bağlamda lojistik yönetimi eğitiminde tutumlar, öğrenme hedefleri doğrultusunda, öğrenciye kazandırılması amaçlanan becerilerin (yetenek), alışkanlığa dönüşmüş şekilleri olarak değerlendirilir.

Tutumları (duygu ve düşünceleri) geliştirme ilkelerini Alkan ve Kurt (1998) şu şekilde sıralamıştır;

- Alışkanlıklar, belli bir formu kapsayan ve değiştirilmeleri için esaslı ve kontrollü gayretlerin sarf edilmesini gerektiren motor faaliyet (beceri) örüntüleridir. Bunlar normal karar verme süreçleri tarafından değil fakat refleks düzeyinde kontrol edilir.
- Alışkanlıklar, onları meydana getiren ihtiyaçları ve uyarıcıları tatmin etmede devam ettikleri sürece kendi kendilerini devam ettirirler. Hatta ara sıra meydana gelen pekiştiriciler bunları sonsuz olarak devam ettirmeye yeterlidir.
- Bir alışkanlığın değiştirilmesinde kullanılacak esaslı gayret, hangi şartlar altında olursa olsun eski alışkanlıkların tekrar etmesini önlemeye ve istenilen yeni alışkanlığın otomatik hale gelmesini sağlayacak kadar bir süre uygulamayı gerektirir. Bu konuda istisnaya yer verilmemelidir. Aksi halde eski alışkanlıklar pekiştirilmiş olur.

1.2 ETKİLİ LOJİSTİK EĞİTİMİNİ TEMEL İLKELERİ

Eğitim bireylere bilgi kazandırmak, var olan ve farkında olunmayan yeteneklerin geliştirilmesi ve tüm bunların tutuma dönüşmesini sağlama amacıyla kurgulanmış alanlardır. Etkili bir eğitim ortamının oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken hususlar bu bölümde incelenmeye çalışılmıştır.

1.2.1 Güdüleme

Güdülenme; Bir organizma olarak her gün çeşitli davranışlarda bulunuruz. Hiçbir davranışın gelişigüzel ve kendiliğinden olduğu söylenemez. Organizmayı davranıma sevk eden bir sebep ya da sebepler vardır. Organizmayı çeşitli davranışlara motivasyon sevk eder. Motivasyon insanın içinden gelir. Davranışlarımız her zaman motive edici unsurların etkisiyle meydana gelir (Arı vd, 1999). Güdü, davranışa enerji ve yön veren güçtür; bu güç organizmayı etkileyerek bir amaç için harekete geçmeye sevk eder. Güdü, istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Açlık susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere **dürtü** denilmektedir. Bilme ve başarma isteği gibi insani dürtülere ise **ihtiyaç** denir (Selçuk vd, 2001). Eğitimde etkili sonucun temel ilkeleri konusu üzerine çalışırken, dürtü kavramını değil, eğitimin de amacı olan bilme ve başarma isteklerine ulaşılabilmesi için ihtiyaç kavramını konuşmaya devam edeceğiz.

1.2.2 Bilimsel Yönetim Yaklaşımı

İnsanlar ilgi duydukları her konu hakkında neden ve nasıl sorularını sorarlar. Bu meraklı sorular bilimde araştırmayı teşvik eden güçlerin başında gelir. Doğada meydana gelen doğa olayları hakkında sorulan her soruya bilimsel problem, bilimsel problemin çözüm yoluna da "Bilimsel Yöntem" denir. Bilimsel yöntemin başlıca özelliği sorular sorup, yanıtlar arayarak olaylar arasında neden-sonuç ilişkisini açıklamaktır.

Bilimde öğrenmeyi kolaylaştıran, araştırma yol ve yöntemlerini kazandıran, öğrencilerin aktif olmasını sağlayan, kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren ve öğrenmenin kalıcılığını artıran temel becerilere bilimsel süreç becerileri denir (Temiz, 2005). Bu beceriler üç ana grupta incelenmektedir; temel süreçler, nedensel süreçler ve deneysel süreçler.

Temel süreçler: Temel süreç becerileri her öğrenciye mutlaka kazandırılması gereken günlük yaşantıda da kullanılan becerilerdir. Bu beceriler daha üst düzey becerilerin kazandırılmasında önemli bir yer tutar. Temel süreçler başlıca su aşamalardan oluşur. Gözlem yapma süreci, herhangi bir duyu organının kullanılarak bir nesnenin ya da olayın özelliklerinin belirlenmesi sürecidir(MEB-YÖK Dünya Bankası; 1997).

a. **Gözlem yapma:** Gözlemleme herhangi bir duyu organını kullanarak bir nesnenin ya da olayın özelliklerini belirlemektir. Beş duyuyu kullanarak verilerin toplandığı bir süreçtir (MEB-YÖK Dünya Bankası; 1997). Ölçme süreci, en basit anlamıyla kıyaslama ve saymadır. Bu süreçlerde yaşa uygunluk, kendine has bir önem taşımaktadır(MEB-YÖK Dünya Bankası; 1997). Sınıflama, objeleri veya olayları temsil eden bilgileri bazı metotlar ve sistemler kullanarak, benzer ve farklı özelliklerine göre gruplara ayırma süreci olarak tanımlanabilir (Temiz, 2005). Verileri kaydetme, bilimsel yaklaşımın bir başka temel süreç etmenidir. Deney sürecinde öğrencilerin elde etmiş olduğu niceliksel ve niteliksel verileri, çizelgeler, tablolar grafikler histogramlar modeller veya diğer düzenleyici biçimlerle kaydederler (Turgut vd.,1997). Temel süreçlerin son etmeni ise sayı ve uzay ilişkileridir. Bilimdeki deneyimler ve uzay ilişkilerini geliştirmek çok önemlidir. Uzayla ilgili, süreçleri öğrenmede öğrenciler, nesneleri düzlem ve üç boyutlu şekillerine göre anlamaya ve anlatmaya çalışırlar (MEB-YÖK Dünya Bankası; 1997).

Nedensel süreçler: Nedensel süreçler, öğrencilerin test edilebilir çalışmaları ve hipotezlerle mantıksal sonuçlar çıkarmalarını içermektedir. Nedensel süreçler "önceden kestirme", "değişkenleri belirleme", "verileri yorumlama" ve "sonuç çıkarma" aşamalarından oluşur (MEB-YÖK Dünya Bankası; 1997):

Deneysel süreçler: İki ya da daha fazla temel sürecin bileşiminden oluşan yüksek düşünme seviyesi gerektiren süreçlerdir.

Deneysel süreçler "hipotez kurma ve yoklama", "değişkenleri değiştirme kontrol etme", "deney yapma", "verileri kullanma ve model oluşturma", "karar verme" ve " verileri yorumlama" aşamalarından oluşmaktadır. Hipotez kurma aşaması, araştırmanın nedenini anlatan varsayımları ortaya koyma sürecidir. Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme süreci bilimsel bilgiyi daha somut hale getirmek için değişkenleri farklılaştırarak yeni deneylerin yapılmasını içerir(Martin, 1997). Deney yapma süreci ise değişkenleri sürekli olarak değiştirme ve kontrol etme sürecidir. Hipotezlerin doğru olup olmadığı be şekilde ortaya koyulur. Deney yapma sürecinin akabinde gelen verileri kullanma ve model oluşturma aşaması, deney sürecinden elde edilen verilerin grafikler şekil veya çoklu görsel sunumlar yardımıyla model oluşturulma sürecidir. Oluşturulan model sonucunda öğrencinin bu üç sürece dayanarak ulaştığı sonuç ise karar verme süreci olarak adlandırılmaktadır. Son olarak, yukarıda bahsedilen dört aşamanın sonucundan elde edilen verilerin yorumlanması süreci ile deneysel süreçler noktalanır.

Bilimsel süreç becerilerinin öğrencilere kazandırılması öğrencilerin karşılaştıkları problemleri daha geniş bir vizyonla analiz etmesine, sorunları kendi dünyalarının içinde yetkin bir bakış açısıyla yorumlayıp sonuca gitmelerine katkı sağlar.

1.2.3 Yaratıcılık ve Yenilikçilik

Yeniliklerin yaşanması gereken alanlardan birisinin de eğitim alanı olduğunu söylemek mümkündür. Yenilik ve yaratıcılık kavramlarının ise bir birini bütünleyen kavramlar olduğu gerçeği bu kavramların birlikte incelenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu bölümde, bilgi, beceri ve tutum kavramlarının gelişmesinde eğitimde yaratıcı ve yenilikçi yaklaşımların önemi üzerinde durulmaya çalışılacaktır.

1.2.3.1 Eğitimde Yaratıcı ve Yenilikçi Yaklaşım

Psikometrik yaklaşım yaratıcılığı çoğunlukla bir yetenek, üstün insanlara has bir özellik ya da özel insanlarda görülen bir yaratıcı zeka unsuru olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda konu ile ilgili yapılan birçok çalışma yaratıcılığın geliştirilebilen ve kültürle kazanılabilen bir özellik olduğunu söylemektedir. Yaratıcılık becerileri araştırmalarda büyük "c"(Big c creativity) ve küçük "c"(Little c creativty) üzere ikiye ayrılmıştır. Büyük "c" grubu yaratıcılık becerileri Mozart, Picasso ve Einstein gibi kişilerde görülmüştür. Bu ve benzeri kişilerin yaratıcılıkları sayesinde yakaladığı başarılar örnek niteliğinde değer üreten yenilikçi başarılardır. Küçük "c" grubu yaratıcılık becerileri ise doğuştan ve büyük etkiler yaratabilecek derecede olmayan becerilerdir. Bu grup yaratıcılık becerileri günlük problemlere çözüm getirebilecek, birtakım kabiliyetler ya da akılcı yaklaşımlar olarak nitelendirilebilir (Jeffrey, & Leibling, 2001).

Küçük "c" grubu yaratıcılık becerilerinin önceliğin öğrencileri kendi potansiyellerine ulaşmasını sağlamak olan eğitim alanları için yeterli olacağı söylenebilir. Craft, her insanın çocukluğundan beri kendi özünde sahip olduğu yeterli bir yaratıcılığa sahip olduğunu söylemektedir (Craft, 2005). Bu düşünce her çocuğun bir yaratıcılık potansiyeline sahip olduğu anlamına gelmektedir. Bu potansiyel kimi insanlarda geliştirilirken kimi insanlarda ise örselenmiştir. Yaratıcılık becerilerinin gelişimi kişinin aldığı eğitim ile doğrudan ilişkilidir (Esquivel, 1995).

Toplumdaki ve bireydeki yaratıcılık düzeyinin artması eğitim sisteminin doğru işlemesinin bir sonucu olarak görülmelidir. Her ne kadar doksanlı yıllardan beri yaratıcılık becerileri ve öğrenme-öğretme kavramları arasında artan bir ilişki olsa da bu kavramların uzun yıllar başka kavramların gölgesinde kaldığını söylemek mümkündür (Beghetto, 2005).

Bu bölüm eğitimde yaratıcılık ve yenilikçiliğin bir eğilim değil zorunluluk olduğunu anlatmaya çalışacaktır. Öncelikle birçok yeni eğilim gençlerin öğrenme ve anlama yöntemlerinde değişiklikler olmasına sebep olmuştur (Redecker, 2008). Eğiticiler öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini toplamak adına yeni yollar bulmak zorundadırlar ve bu eğitimde yaratıcılık kavramını zaruri hale getirmiştir (Simplicio, 2000). Öte yandan hâlihazırda var olan ve yaklaşmakta olan yeni nesil video oyunlarıyla, mobil telefonlarla ve dijital medya ile yetişmektedir. Teknolojinin

önlenemez gelişimi ve yaygınlaşması yeni iletişim yöntemleri, bilgi elde etme yöntemleri ve anlam yaratmalarına sebep olmaktadır. Okul ve ev arasındaki tüm dijital dünya öğrencilerin klasik eğitim düzeninden olan beklentilerinde değişikliğe sebep olmaktadır (Selinger, Stewart-Weeks, Wynn, &Cevenini, 2008). Bir diğer nokta ise eğitimde yaratıcılık kavramının aynı zamanda bilgi oluşturma anlamına gelmesidir (Craft,2005). Tüm bu sebeplerden dolayı rahatlıkla söylenebilir ki eğitimde yenilikçi ve yaratıcı yaklaşım gelecek için kaçınılmazdır.

Tüm bunlara rağmen unutulmamalıdır ki eğitimde yaratıcı ve yenilikçi yaklaşım dönem dönem önemini yitirmiştir. Bu öğrencilerin formel öğrenme içindeki yer ve rolü ile ilişkilidir. Öğrenciler pedagojik ve bilgi metotlarının faydalanıcıları olarak kabul edilmiştir. Öğrenciler eğitim sürecinin en büyük paydaşı olmalarına rağmen eğitim sisteminde olası bir değişiklik talebinde çok sınırlı etkiye sahiptirler. Yenilikçilik son zamanlarda belirli bir durumu iyileştirmede, kendine özgülüğün yönelimsel girişi ve uygulamaları olarak tanımlanabilir (West & Richards, 1999). Öğretme kavramı müfredat, içerik, ya da pedagojik metotların uygulanması gibi görülebilir. Yaratıcılık içeren bir öğretme kavramı aynı zamanda yenilikçilik de içerir. Aynı zamanda yaratıcılığa bilişsel yaklaşım, bilgi ve düşünme becerileri ile yaratıcılık becerileri ile öğrenme kavramları arasında bir köprü olduğunu vurgulamaktadır. Tüm bu sebepler göz önünde bulundurulduğunda bu çalışma eğitimde yaratıcılığın ve yenilikçi yaklaşımın kaçınılmaz olduğunu söylemektedir.

Bu bölüm öncelikle geliştirilebilecek yaratıcılık becerilerinin eğitim ile ilişkili bileşenlerinin okul düzeni içerisindeki yaratıcılık ve öğrenme kavramları ilişkisine odaklanacaktır. Daha sonra ise yenilikçi eğitim yaklaşımının okullardaki formel olan eğitim düzenine katabileceği olası değerleri inceleyecektir. Son olarak ise öğretme yöntemlerinde yenilikçiliğe dair birtakım önerilerde bulunacaktır.

1.2.3.2 Eğitimde yaratıcılık kavramı

Eğitimde yaratıcılık kavramı sürekli kullanılmasına rağmen nadiren tanımlanmıştır. Beghetto'nun belirttiği gibi öğretmenler öğrencilerinden projelerinde yaratıcılıklarını göstermelerini ya da verdikleri cevaplarda ne kadar yaratıcı olduklarını söylese de yaratıcılık kavramının asıl anlamını açıklamamışlardır (Beghetto, 2007). Eğitimde yaratıcılık kavramının bu zamana kadar eksik tanımlanmış

olması, konuya dair hatalı kabullere, yaratıcılığın öğretmenler ve öğrenciler tarafından sadece sanat yeteneği gibi karakter özellikleri temelli olduğunun kabul edilmesine sebep olmuştur.

Disiplinler üstü yaratıcılık teorileri yaratıcılığa dair başarılarla doğal yetenekler arasında kuvvetli bir bağ olduğu varsayımını doğrulamamaktadır (Runco, 2003). Araştırmalar yaratıcılık becerileri yüksek olan ünlü kişilerin benzer özelliklere sahip olduklarını söylese de yaratıcılığın doğuştan gelen yeteneklerle sınırlı olduğunu söylemek mümkün değildir (Simonton,1990). Dolayısıyla yaratıcılık özellikleri hem doğuştan gelen özellikler baz alınarak hem de sonradan edinilen özellikler olarak tanımlanmalı ve üzerinde çift taraflı olarak çalışılmalıdır (Simplicio, 2000).

Eğitimde yaratıcılık ve yenilikçilik olgularına ulaşmadaki ilk adım yaratıcılık ve yenilikçilik kavramlarını doğru anlamak ve bu kavramların olası sonuçlarına dair fikir sahibi olmakdır. Bu durum üç bölümden oluşan bir prosedüre sebebiyet vermektedir. Birinci olarak, yaratıcılık kavramına dair var olan yanlış tanımlamalardan kurtulmak için bu konu ile ilgili mit haline gelmiş bir takım bilgilerin yeniden düzenlenmesi, ikinci olarak eğitimsel çerçevede yenilik ve değer kavramları tartışılmalı ve yeni bir forma sokulması, son olarak ise, eğitimde sonuç değil süreç odaklılığa vurgu yapılmasıdır.

Yaratıcılık üzerine üstü kapalı teoriler ve mitler

Runco öğretmenlerin, ebeveynlerin, çocukların ve tüm eğitim camiası paydaşlarının araştırmaların aksine, okullarda eğitimde yaratıcılığın teşvik edilmesi konusunda zararlı etkileri olabilecek beklenti ve düşüncelere sahip olduğunu söylemektedir (Runco, 2003). Bu örtük ve paylaşılmış bilgi sıradan insanların yaratıcılık ile ilgili nasıl düşündüklerine dair birtakım örtülü teorilerin doğmasına sebep olmuştur.

Yenilik ve değer

Halihazırda yinelenen yaratıcılık tanımı, aynı anda yaratıcılık çıktısını sağlayan "yenilik" ve "değer" olarak iki ayak üstünde durmaktadır. Bu iki ayak üstündeki denge durumu yaratıcılık açısından olumsuz bir sonuç doğurması ya da bir değer ortaya koyulamaması açısında önemli bir noktadır (Beghetto, 2005). Eğitim camiası açısından bu uygulamanın tanımı ve gençlerin, değer, yenilik ve elverişlilik kavramları çerçevesinde belirli oranda artan sorularının cevabı gelişim ve başarıdır.

Çocukların ve gençlerin, topluma dair özgün ve değerli yenilikçi atılımlara sahip olduğu kabulü tartışılabilir. Bu sebeple özgünlük ve değer kavramları çocukların ve gençlerin, günlük hayatlarındaki yaşantıları göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir (Runco, 2003). Bu durum, her bireyin yaratıcılık özelliklerine sahip olmaya dair sahip olduğu potansiyeller çerçevesinde düşünüldüğünde "küçük c" grubu yaratıcılık özelliklerinin her geçen gün benimsenmesinin gerekliliğini ifade etmektedir (Beghetto, 2005; Sharp, 2004). Bu sebeple tüm çocuklar ve gelişimi devam etmekte olan bireyler, yaratıcılık becerilerine sahip olabilecek kişiler olarak değerlendirilmelidir. Örnek vermek gerekirse, 16 yaşındaki bir gencin 5 yaşındaki bir çocuktan daha yüksek bir beceriye özgünlüğe ve bilgi düzeyine sahip olduğunu söylemek mümkündür (Craft, 2005). Öte yandan çocukların sahip oldukları yaratıcılık becerileri yine çocuklar özelinde değerlendirilmelidir. Bu noktada karşılaştırmayı daha geniş yaş grupları ile yapmak haksızlık olacaktır (Runco, 2003). Ortaya çıkan değer, öğrenen kitlenin kendi grubu içerisinde değerlendirilmelidir (Craft, 2005; Runco, 2003). Russ''ın da belirttiği üzere, eğitimde yenilik ve değer kavramları yaş gruplarına göre uyarlanmalı ve değerlendirilmelidir.

Tüm tartışmalara rağmen çocukların büyük bir yaratıcılık potansiyeline sahip oldukları yaygın olarak kabul edilmektedir. (Malaguzzi, 1987; Meador, 1992; Robinson, 2006; Runco, 2003).

Meador' okul öncesi öğrencilerinden 17 yaşa kadar olan bir grup üzerinde yaptığı, "bireysel bazda yaratıcılık becerileri ve özgünlük" temelli çalışmasında, öğrencilere alternatif görevler vererek bir takım ölçümler yapmıştır. Çalışmada öğrencilere bir takım nesneler verilmiş ve onların bu nesnelerin ne amaçla kullanıldığına dair bireysel cevaplar vermeleri istenmiştir. Öğrenciler cevapları vermeden önce verecekleri cevabın, pozitif ya da negatif olarak değerlendirileceği hakkında bilgilendirilmişlerdir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğrencilerin özgünlük yüzdesi yüzde 52 ve 60 arasında değişirken, daha büyük yaşlarda bu oranın düştüğü tespit edilmiştir. 9-12 yaş aralığında bu oran yüzde 26 iken 12-17 yaş aralığında ise yüzde 34 seviyelerinde olduğu tespit edilmiştir (Meador, 1992). Benzer bulgulara Runco'nun 2003 yılında 9-10 yaş grubu çocuklarının yaratıcılık potansiyelleri üzerine yaptığı araştırmada rastlanmıştır. Araştırma sonucunda bu grup çocukların, akran baskısı ve o yaş aralığındaki rahatlık eğiliminin yaratıcılık

potansiyellerini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Tüm bunlara rağmen gençlerin yaratıcılık becerileri üzerine olan zıt görüşler tartışmaya değerdir. Sonuç olarak yaratıcılık becerilerinin tanımlanmasında ortaya çıkan önyargı ve fikir ayrılıklarının yaratıcılık kavramının doğasından kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Ürün mü süreç mi?

Yaratıcılık kavramının tanımlanmasında bir başka bakış açısı ise yaratıcılığın sonuç/ürün mü yoksa süreç odaklı mı olması gerektiği hususudur (Sharp, 2004). Yaratıcılığa sonuç odaklı yaklaşıldığı takdirde, çocukların kendilerini yetişkinlerle kıyaslama şansının olmayacağı ortadadır (Runco, 2003). Benzer bir tespiti Malaguzzi'de de görmek mümkündür. Malaguzzi yetişkinlerin sonuçtan ziyade süreç odaklı yaklaşımlarının yaratıcılıklarını daha görünür kıldığını söylemiştir. Simplico ise yaratıcılık kavramını hayata ve düşünmeye dair bir yöntem olarak görmüştür. Düşünme becerileri üzerine odaklanılması yaratıcılıkta önceliğin sonuçtan ziyade süreç üzerine olması gerektiği söylenebilir. Öğrenme bir süreç olduğu kabul edildiğinde eğitimde yaratıcılığın beslenmesi için süreç odaklı bir yaklaşım geliştirilmesi gerekmektedir.

1.2.3.3 Öğrenme sürecinde yaratıcılık

Önceki bölümlerde de paylaşıldığı üzere yaratıcılık, zeka ve bilgi kavramları arasında bir bağlantı bulunmaktadır. Bu bölümde, bu bağlantılar eğitim kavramı çerçevesinde incelenecektir. Aynı zamanda yaratıcılık kavramı ve öğrenme arasındaki ilişki de bölüm içerisinde tartışılacaktır.

Zeka

Önceki bölümde de bahsedildiği üzere zeka ve yaratıcılık kavramları birbiri ile ilişkilidir. Sternberg yaratıcılık kavramı ve zeka arasındaki ilişki arasında bir konsensusun sağlanamadığını söylemektedir. (Craft, 2005). Eğitim camiası için bu ilişkinin farklı derecelerde de olsa yok sayılması mümkün değildir. Yaratıcılığın tamamıyla doğuştan gelen bir özellik olduğu söylenemez. Yaratıcılıkta demokratik bir ortamın ve teşvikin önemi yadsınamaz. Yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkiye dair zıt bulguların olması bu konudaki temel teoriler hakkında kuşkular doğurmaktadır. Daha önce de bahsedildiği gibi zeka yaratıcılık için önemli bir kavram olsa da tek başına yaratıcılığı etkilediği söylenememektedir (Runco, 2007). Bu teorilere göre sınıf

ortamında yaratıcılığa odaklanmak, zeka düzeyi düşük olan küçük de olsan bir öğrenci grubunu dışarıda bırakma tehlikesi yaratabilir. Runco geleneksel zekanın sıklıkla akademik performans, mantıksal akılcılıkla ve bilgi ile ilişkili olduğunu söylemektedir.

Runco deneyimsel yanlılığın zekanın artabilen, şartlara göre uygunlaşabilen ve zaman içinde bu yönde geliştirilebilen bir kalite olduğunu söylemiştir. Sonuç olarak, yaratıcı zeka performansı düzeyi mevzu bahis ise, bilgi, deneyimleme ve zeka üzerine olan çabanın tüm öğrenciler için sarf edilmesi gerekmektedir.

Bilgi

Guilford (1950), yol gösteren çalışmasında yaratıcılıkta bilginin merkeziyetini önemini vurgulamıştı. Bilgi, yaratıcılık için gerekli, fakat yeterli olmayan bir koşuldur. (Boden, 2001; Weisberg, 1999). Ancak Guilford'a ait araştırma bulguları çelişkili olup bir yandan aşırı yetkinliğin yaratıcı sonuçlar alınmasını engellediğini (Simonton, 1990), diğer bir yandan ise yaratıcı olmak için ihtiyaç duyulan bilginin bir sınırı olmadığını (Weisberg, 1999) işaret ettiği için bilgi yeterliliğinin yaratıcı sonuçlara olan etkisi hala belirsizdir.

İhtiyaç duyulan bilginin çeşidi ve niceliği ne olursun, bilgi ve yetkinlik yaratıcı, seçkin zihnin inkar edilemez vasıflarındandır. (Scott, 1999). LCC("küçük c" yaratıcılık)'ye ve eğitime bakılırsa öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgi altyapısı farklılık gösterir. Öğrencilerin öncelikle yaratıcılıkla ilgili teknik bilgiye ihtiyaçları vardır. Örneğin, kavramları nasıl farklı bir şekilde düşüneceklerine, kavrayacaklarına ve bağlantı kuracaklarına dair bir altyapı gereklidir. Öğrencilerin eğitimle geçirdikleri yıllar boyunca, okul öncesinden üniversiteye kadar artarak devam eden konular ve ilgi alanlarına ilişkin bilgiler daha önemli hale gelecektir.

Boden(2001) yaratıcılığı her biri ayrı birer bilgi edinme yolu içeren üç farklı türe ayırır. *Keşifçi yaratıcılık* belli bir alana yönelik araştırma gerektirir, bir caz müzisyeninin "kuralına göre oynamak" performansında örneği görülebileceği gibi. Bu performans belirli ve teknik bilgi gerektirir, ayrıca alanın yaratıcı keşfi – ki bu örnekte gam, armoni ve ezgi gibi ögeler içerir- bilgi edinimine teşvik eder. Boden'ın *kombinasyonel yaratıcılık* ismini verdiği ikinci tip yaratıcılık, eski bilgilerin bir araya getirilmesi veya alışılmadık şekillerde bağdaştırılmasıyla yeni fikirler üretmektir. Burada, depolanan bilgiler arasında bağlantı kurabilmek kadar alan bilgisi

de gereklidir. Son olarak, *geçirgen yaratıcılık* kavramsal alanın kurallarından birinin ya da birkaçının önemli derecede değiştirilmesidir. Geçirgen yaratıcılık daha önce düşünülememiş olan fikirlerin üretilmesini mümkün kılar. Bu tip yaratıcılık genelde dahilerde görülür ve öz disiplin özelliğinin yanı sıra azımsanmayacak derecede bilgi birikimi gerektirir. LCC açısından bakılırsa, geçirgen yaratıcılık birey bir kavram hakkında tamamen farklı, bir konuyu ya da alanı kavrayışını değiştirecek bir şekilde düşündüğünde ortaya çıkar. Bu, toplumun da daha önce aynı sonuçlara varmış olabileceğinden bağımsız bir şekilde, bir tezahür ya da aydınlanma olabilir. Boden tarafından tanımlanan yaratıcılık tiplerinin üçü de belirli bir bilgi ediniminin, gerek alan bilgisi, yaratıcı metot ve yaklaşımlar hakkında farkındalık, gerekse hem konu hem de yaratıcı yönelimler hakkında teknik alan bilgisi olarak, olduğunu varsayar. Bilgi yaratıcı sonuçlar alınması için hayati bir tetikleyici olmakla beraber, aynı zamanda tam tersidir. Yaratıcılık farklı alanlara dair bilgiler arasında bağlantı kurmaya yol açar. (Burke, 2007). Bu, araştırmalar öğrencilerin, özellikle de küçük yaştakilerin öğrenmeyi bir alandan başka bir alana aktarmada, ya da eski bilgilerini yeni bir konu üzerinde uygulamada zorlandıklarını gösterdiğinden dolayı çok önemli bir noktadır. (Sharp, 2004). Bu yüzden de öğrenciler nasıl bağlantı kurulacağı ve önceden öğrendiklerini nasıl geliştirecekleri konusunda eğitilmelidir. Bu çaba, bilginin yayılması olarak geri döner. Bu sebeple, yaratıcılık ve bilgi arasındaki ilişki, yaratıcılık bilgi edinimini hızlandırdığından ve yeni bilgi yeni ve yaratıcı düşünme yollarına yönelttiğinden verimli bir döngü olarak görülebilir. Ayrıca, alanlar arasında yaratıcı bir köprü oluşturmak bilgiye bütünsel bir bakış açısı getirir.

Öğrenme

Yakın bir zamanda yaratıcılık ve bilginin bağımsız olduğu öne sürülmüştür. Özellikle eğitim alanında ve yaratıcılığın demokratik perspektifinden bakılırsa ,bireyi özgünlük ve değerler ayağı olarak referans almak yaratıcılığın bir anlayış ve bilgi yaratımı modeli olduğu varsayımına yol açar. Craft (2005) ve Runco (2003) bu görüşü kuşkusuz desteklemişlerdir. Runco (2003) yaratıcılığı kişisel anlamlandırmanın inşası olarak görmüş, Craft (2005) ise yaratıcılığı bilgi yaratımının bir şekli olarak incelemiştir.

Yaratıcı yolla öğrenme elbette ki bir anlam yaratma şeklidir. Günümüzün pedagojik araştırmaları, öğrenenleri, bilgi ve anlam üretiminde, demokratik bir

şekilde, sınıfa yetkinlik, deneyim ve fikirlerini sundukları aktif rolleriyle, öğretme ve öğrenme süreçlerinin merkezi olarak incelemeye çalışmaktadırlar (Williamson & Payton, 2009). Ayrıca, öğrenmede yapısal yaklaşımlar, anlama ve eski ve yeni bilgi arasında yeni ve önemli bağlantılar kurmayı da dahil ederler.

Piaget'in (1973) de ileri sürdüğü üzere " Anlamak, yaratmaktır." Yaratım olmadan öğrenme salt ezber olarak neticelenir; öğretme ise, sonuç olarak, kavramların aktarımından öteye varmaz. Anlamak, yaratıcılıkta olduğu gibi, bir anlam yaratımıdır. Bu sebeple, yaratıcılık öğrenmenin bir hususudur. (Craft, 2005). Diğer taraftan, yaratıcı olmayan öğrenme, ezberi öğrenmenin üzerinde tutan ezbere dayalı öğrenme ve olguların öğrenimi gibi tüm öğrenmeleri kapsamaktadır.

Eğitim için hem yaratıcı öğrenme hem de yaratıcı olmayan öğrenme gereklidir ve bir arada bulunmaları gerekir. Bir konu üzerine yeni bağlantılar kurabilmek yahut bir konuyu kavramaya başlamadan önce birtakım yaratıcı olmayan öğrenme süreçlerinden geçmek kaçınılmazdır. Aynı zamanda, kavrama; çocuklar ve gençlerin bilişsel ve kültürel gelişimleri için esas olduğundan, yaratıcı olmayan öğrenme tek başına yeterli değildir.

Öğrenmenin kavramsallaştırılması ve yaratıcılık "örtüşen değişmezler" olarak Sternberg'te olduğu gibi, yaratıcı öğretimin ustalık gerektiren bir öğretim şekli olduğu algısına yol açar. (Craft, 2005). Bu yüzden, yaratıcılık yalnızca istenen değil aynı zamanda da gerekli olandır. Çünkü anlam yaratma ve öğrenenin aktif rolünün birlikte var olmasını gerektirir. Yaratıcılık, öğrenmeyi zenginleştirir ve öğretmeyi daha etkin kılar.

1.2.3.4 Yaratıcılığın Eğitimsel Kültürü

Yaratıcılık ve eğitim kavramı beraber incelendiğinde yaratıcılığın, eğitim uygulamalarının merkezine yerleştirildiği zannedilebilir. Yaratıcılığın eğitim dünyasının halihazırdaki ikonu olduğu zannının aksine (Gibson, 2005), okul (Robinson, 2006) ve eğitimcilerin (Malaguzzi, 1987) aslında yaratıcılığı öldürdüğü iddiası ileri sürülmüştür. Bunun nedeni ise formel eğitimde "Soru tasarlanmadan önce bilinen cevabı" bulmaya karşı bir eğilim olmasıdır. (Malaguzzi, 1987). Bu da öğrencileri konuyu kendilerinin sorgulamasından mahrum bırakır. Ancak tüm öğrenciler ve yetenek türlerine değil, sadece akademik ve mantıksal zeka türüne

(Christensen, Johnson, ve Horn, 2008) hitap eder ve yeteneklerden çok kavramların aktarımına odaklanır. (Robinson, 2001). Yaratıcılık ve bilgi edinimi örtüşse de, okullarda yaratıcılığa her zaman değer verilmediği söylenebilir. Orta öğretim ve lise öğretmen adaylarının, öğrencilerin yanıtlarına karşılık tutumları üzerine bir makalesinde Beghetto, sınıf içi tartışmaların yaratıcı düşünce yeteneklerinin teşviki için ideal zamanlar olduğunu öne sürer. (Beghetto, 2007).

Benzer bir varsayım da sınıf içi etkileşim esnasında düşünme yeteneklerini geliştirici çeşitli teknikler sunan bir kitap yazarı olan De Bono tarafından sunulmuştur (De Bono, 1970). Beghetto'nun belirttiği gibi, öğretmenler arasında standart cevapları özgün cevaplara yeğleme eğilimi vardır. Çünkü mevcut öğretim kültürü yaratıcı cevaplara değer vermez (Beghetto, 2007). Beghetto ayrıca bağıntılılık ve yenilik arasında hassas bir denge bulmuştur. Öğretmenler bağıntılılık, yeterlik ve hatalardan kaçınmaya büyük önem verirler. Bu nedenle de yaratıcı yeteneklerin gelişmesi ihtimallerine de ket vurmuş olurlar.

Örgün eğitim "sadece ilgili(uygun) olanı kabul eden" bir kültür yaratmıştır (Beghetto, 2007). Yaratıcılığın bir tarafı onun *değeri* ya da uygunluğu, ile ilgili olmasıdır ancak özgünlük de önemli. Yenilik okullarda bağlamsal ilinti uğruna yok sayılmaktadır. Dolayısıyla yeni fikirlerin sınıf içinde kabul edilmesi ve hoş karşılanması için bir model değiştirilmesine ihtiyaç vardır. Yaratıcı insanların kişilik özelliklerinden biri risk alma kapasiteleridir. (Davies, 1999) Bu özelliğe, doğru ve standardize yanıtın istenilen cevap olduğu okul çevresinde kesinlikle ket vurulmaktadır. İstenilenin çelişkisi öğretmenlerin ideal öğrenci bakış açılarında da görülür. Öğretmenler "uygun" ve "düşünceli" olmak gibi yaratıcı kişilik özellikleri ile tam zıt nitelikleri olan öğrencileri tercih etmektedirler (Runco, 1999). Ng ve Smith (2004) de aynı sonuca varmışlarıdır: öğretmenler yaratıcılık ile ilişkili olan kişilik özelliklerini tercih etmemektedirler. Bir sınıf ne kadar çok yaratıcıysa sınıfın davranışları öğretmene bir o kadar az çekici görünmektedir. Çünkü bir yandan Ng ve Smith yaratıcı bir öğretmenin otorite atmosferini kaybettiğini iddia etmekte ve öte yandan öğrencilerdeki yaratıcı davranış sıklıkla öğretmenler tarafından şüphecilik ve egoist tavırlar olarak algılanmaktadır. Benzer şekilde, Westby ve Dawson (1995) öğretmenlerin öğrencilerde yaratıcılık ile ilişkilendirilen özelliklere olumsuz baktığını tespit etmiştir. Diğer yandan yaratıcılığa öğrenciler tarafından değer verildiğini

söylemek mümkündür. Milgram, (1990) çalışmasında, öğrencilerin öğretmenlerinde en çok neye değer verdiklerini sormuş ve yaratıcılık en çok değer verilen cevaplardan biri olmuştur. Üstelik yaratıcı olmanın öğretmenlerin verimliliği ile bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. (Milgram, 1990). Yaratıcılık için öğretmek veya öğrenenlerin yaratıcı becerilerini çoğaltmak, uygulayan kişilerin kendilerinin yaratıcı olmalarını ve öğrencilerin yaratıcılığa değer veren kültürel ve ahlaki yapıyı sağlamalarını gerektirmektedir (Craft, 2005). Bu, değer sisteminde yani yaratıcılık *değerlemesinde* bir değişikliği ifade etmektedir (Runco, 2007). Burada öğretmenler yaratıcılığın izinin sürülmeye değer olduğunu belirtmektedirler. Bu, eğitim biliminde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin kontrolünün ellerinde olması (Woods, 2002) ve çevrenin hoşgörülü ve güvenli (Runco, 2007) olduğu kapsamlı bir yaklaşıma(Craft, 2005) götüren bir değişimi yansıtmalıdır. Gelişen yaratıcı öğrenme sonuç olarak yenilikçi öğretmeyi gerektirmektedir.

Öğretmenin önemi

Etkin öğretmenler sık sık yaratıcı öğretmenler ile kıyaslanır ve aynı özellikleri paylaşırlar. (Esquivel, 1995; Milgram, 1990). Yaratıcı ve etkin öğretmen içinde bilgi ve iletişim teknolojileri bulunan birçok kaynağa ve aynı zamanda realia'ya (yani gerçek nesneleri yaşamı kullanmak), malzemelere (el ile kullanılabilen eşyalar) ve yenilikçi kaynaklara (Simplicio, 2000) da güvenir. Derslerini sadece ders kitabı ile kısıtlamazlar. Wyse ve Spendlove'ın (2007) belirttiği gibi öğretmenler öğrencilerin yaratıcılıklarını tetiklemekte önemli bir rol oynarlar. Öğretmenler yaratıcı öğrenmeye (Esquivel, 1995) yardımcı olan havayı yaratan kilit unsurlardır (Sharp, 2004). Onlar, ifade özgürlüğü ve yapısı arasındaki dengeyi sağlar ve öğrencilerin yaratıcılık eserlerine ne zaman destek ya da ket vurmaları gerektiğine karar verirler. (Beghetto, 2005). Onlar yenilik ve yaratıcılığın esas kaynağıdır. Yönergeler ne kadar iyi olursa olsun onları sınıfta uygulamaya sokmak öğretmene bağlıdır(Ng & Smith, 2004). Öğretmenler bilginin mevcut olanın incelenerek ulaşılmasına (Craft, 2005), uygulamalı pratik yapılmasına (Esquivel, 1995), destekleyici ve kolaylaştırıcılara (Sharp, 2004) izin vermeliler ama ne bürokratlara (Ng & Smith, 2004), ne sorgulamadan devlet politikalarını uygulayan teknisyenlere (Craft, 2005), ne de aşırı kurallı ve öğretici olarak engelleyici olanlara izin vermemelidirler. (Sharp, 2004).

1.2.4 Problem ve Probleme Yaklaşım Türleri

Bireylerin karşılaştığı problemlerin gerek iş hayatlarında gerekse özel hayatlarında gelişimlerini etkilediği bir gerçektir. Bu problemlerin çözümü çoğu zaman sağlanamamakta ya da çözüm süreci gereğinden fazla bir zaman almaktadır. Problemlerin çözümü için öncelikle problem tanımlanmalı sonrasında çözüme ulaşacak süreç adım adım takip edilmelidir.

1.2.4.1 Problem

Birey yaşamının belli dönemlerinde, değişik biçimlerde küçük veya büyük birçok problemle karşı karşıya kalır. Problemlere verilen tepkiler ise bireyden bireye farklılık göstermektedir.

"Problem, kişinin şu anda içinde bulunduğu durum ile olmasını istediği durum arasındaki farktır"(Nezu, Nezu ve D'Zurilla, 2007). Bu fark, birey hedeflerine ulaşmaya çalışırken yolları kapatan çok çeşitli engellerin varlığı nedeniyle bir "problem" olarak ifade edilir. Bu tanıma göre, aynı durum bir kişi için problem olabilirken başka bir kişi için problem olmayabilir. Bir kişi için bir durumun problem olarak görülmesinin nedenleri şunlardır:

- Yenilik ya da alışmamışlık ("Ne yapacağımdan emin değilim.")
- Zorluk ("Bu çok karmaşık.")
- Çelişkili hedefler ("Hangisini seçeceğimi bilmiyorum.")
- Beceri eksikliği ("Bunu yapamam, çünkü nasıl yapıldığını bilmiyorum.")
- Kaynak eksikliği ("Bununla ilgilenmek için yeterli vaktim yok.")
- Belirsizlik ("Neler oluyor?")
- Duygusal sıkıntılar ("Bir şey yapmamayı tercih ediyorum, çünkü deneyip başarısız olmaktan korkuyorum".) (Nezu ve vd, 2007).

1.2.4.2 Problem Çözme Yaklaşımları

D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004) problem çözmeyi birey, çift ya da bir grubun gündelik hayatta karşılaştıkları problemlere etkili çözümler bulmak için girişimde bulundukları kendilerinin oluşturdukları bilişsel-davranışsal bir süreç olarak

tanımlar. Bu bilişsel-davranışsal süreç belli bir problem için olası etkili çözüm yollarını ortaya çıkarır ve çeşitli çözüm yolları arasından en etkili çözümün seçilme olasılığını artırır. Westen (1999), söz konusu süreci üç aşamada tanımlamaktadır:

1. Başlangıç durumu (problemle karşılaşma): Kişi bu aşamada bir problemle karşılaşmıştır ve kendine özgü tepkiler vermektedir. Problemin zor veya kolay olup olmadığı ile ilgili değerlendirme yapmaktadır. Bu ilk aşamada birey sadece bir problemle karşılaşmıştır. Bu aşamada kişinin problemi algılayıp algılayamaması kritiktir.

2. İşlem durumu (problemi çözmek için işlemlerde bulunma): Kişi yaşadığı problemi ortadan kaldırmak veya istediği şekilde çözüm bulabilmek için girişimde bulunur. Problemle mücadele etme tarzı onu çözüme ya da daha çok karmaşaya götürebilir. Kişi burada problemi çözmek, problem durumunu ortadan kaldırmak ve arzuladığı şeye veya duruma ulaşabilmek için birtakım işlemlerde bulunur. Bu işlemlerin neler olduğu problemin türü ve doğasına bağlıdır.

3. İstenen duruma ulaşma (problemin ortadan kalkması): Kişi karşılaştığı problemi doğru yöntem ve stratejiler kullanarak çözmeyi başardığı durum olarak nitelenebilir. Burada kişi, problem durumu ortadan kaldıracağına inandığı işlemleri yapmıştır.

Bireyin yaşantısında karşılaştığı problem alanlarından biri de kişiler arasında yaşanan problemlerdir. Kişilerarası problem, etkileşimde bulunan taraflardan en az birinin, mevcut etkileşim biçimi ile ideal etkileşim biçimi arasındaki farkı algıladığı, bu fark yüzünden gerginlik hissettiği, gerginliği ortadan kaldırmak için girişimlerde bulunduğu, ancak girişimlerinin engellendiği durum"(Öğülmüş, 2006) olarak tanımlanmaktadır.

Bingham (2004), problem çözme sürecinin yaratıcı düşünme, zeka, duygular, irade ve eyleme geçme, ihtiyaç, amaç, değer, beceri, alışkanlık (geçmiş deneyimler) ve tutumlar gibi etmenlerden etkilendiğini öne sürmektedir.

Heppner, Witty ve Dixon (2004) kendini etkili problem çözücü olarak algılayan bireylerin özelliklerinin akılcı olmayan inançlara ve işlevsel olmayan düşüncelere dayandığını, başarılı problem çözme performanslarını yetenek ve çabalarına, kişisel problemlerinin sebebini ise çaba eksikliğine dayandığını söylemektedirler. Kendini etkili problem çözücü olarak algılayanların, psikolojik

olarak daha sağlıklı oldukları söylenebilir. Bu kişiler problemlerle daha etkili biçimde başa çıkabilmektedirler (Heppner, Witty ve Dixon, 2004).

Kişinin yaşamdaki problemler ve bu problemleri çözme konusundaki kişisel yetenekleri ile ilgili inançlarını, değerlendirmelerini ve duygularını yansıtan görece kalıcı bilişsel-duyuşsal şemaları içeren süreç, D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares tarafından probleme yönelim olarak adlandırılmaktadır. Bireyler bir problemle karşılaştığında çeşitli tepkilerde bulunmaktadır. Bireyin kendisi ve sorunlarla ilgili bilişlerini, tutumlarını ve inançlarını içeren probleme yönelim, bireylerin probleme hangi yönde tepki vereceğini belirler (D'Zurilla vd., 2004).

Bireyin probleme yönelimi olumlu veya olumsuz olabilmektedir. Problemlere olumlu tutumla yönelen insanlar; problemleri olduğunda onları doğru bir biçimde algılayabilir ve göz ardı etmez; problemlerini yaşamın bir parçası olarak görür, problemlerinin nedenlerini doğru kaynaklara atfedebilir, problemi faydalanılacak, olumlu bir şey olarak algılar, problemlerin çözülebilir olduğuna, yaşamda karşılaştığı problemleri çözebilmek için yeteneklerinin yeterli olduğuna inanır, problemlerin başarıyla çözülmesinin çaba ve zaman gerektirdiğinin bilincinde, problemleri çözme konusunda kararlıdır (D'Zurilla vd., 2004).

Probleme olumsuz yönelen kişiler ise sorunlar karşısında işlevsel olmayan, olumsuz tutumlara sahiptir. Probleme olumsuz yönelen bireyler problemlerin nedenlerini ya kendilerine ya da başkalarına atfeder. Problemler ortaya çıktığında onları göremez veya görmezden gelir, problemleri birer tehdit olarak algılar. Problemlerin çözümünün çok zor olduğu yönünde bir inançları vardır, problemlerin çözümü konusunda kendi yetenek ve becerileri hakkında şüpheleri vardır, problemler ortaya çıktığında kendini kolayca hüsrana uğramış ve tedirgin hisseder (D'Zurilla vd, 2004).

Bilişsel terapi modeli üç temel bilişsel yapı olan otomatik düşünceler, ara inançlar ve temel inançların üzerinde durur (Beck, 2001). Otomatik düşünceler, kişinin zihninde otomatik olarak beliren kısa düşüncelerdir. Bireyler bu düşüncenin farkında değildir; ancak bu düşünceleri takip eden duygusal durumun farkındadır. Bu düşünceler hiç eleştirilmeden doğru olarak kabul edilir. Çok hızlı ve örtüktürler. Sözcükler ya da imajlar şeklinde ortaya çıkabilirler. Yüzeyde ortaya çıkan bu düşünceler daha kalıcı olan bilişsel olgularla, yani inançlarımızla ilgilidir. Ara inançlar

ve temel inançlar olmak üzere iki tür inanç vardır. Ara inançlar kişinin kendisi, diğerleri ve kişisel yaşantısı ile ilgili kural, tutum ve varsayımlardır. Bu inançların gelişimi temel inançlar tarafından etkilenmektedir. Bireyin herhangi bir durumu nasıl algıladığını etkilemektedir. Temel inançlar ise en derinde olan zihinsel yapı taşlarıdır. Bu inançlar kişinin kendisine ve diğerlerine yönelik geliştirilmektedir. Çocuk, kendisi için önemli insanlarla etkileştikçe bu inançlar gelişmeye başlar.

Araştırmalar akılcı olmayan inançlar, fonksiyonel olmayan tutumlar, fonksiyonel olmayan tutumlar sonucu oluşan bilişsel çarpıtmalar ve otomatik düşüncelere sahip olan kişilerin uyum düzeylerinin düşük olduğunu ve bu kişilerin problem çözmede kendilerini yetersiz olarak algıladıklarını göstermektedir (Heppner, Reeder ve Larsonn, 1983; Hisli, 1990; Tümkaya ve İflazoğlu, 2000; Güven, 2005; Ağır, 2007; Çapari ve Gökçakan, 2008).

Sonuç olarak, problemlere olumsuz tarafından bakan, karşılaştığı problemler karşısında kendisini çaresiz gören bireylerin psikolojik problemler yaşayabileceğini mantıksal ve işlevsel olmayan tutumlarının bilişsel yanılsamalardan ve sorgulama pratiği olmayan düşüncelerden etkilenebileceği söylenebilir.

1.2.4.2.1 Proaktif Yaklaşım

Covey(1997), proaktif olmayı; "koşullara, duygulara dayanan tepkiler yerine değerlere ve prensiplere dayanan davranış yeterliliğine sahip olmak" şeklinde tanımlamıştır. Proaktif olmak, bireyin çevreyi doğrudan değiştirmek için bir hareketi başlatma ve sürdürme eğilimidir. Proaktif özelliklere sahip bireyler, koşullar tarafından kısıtlanmaya razı olmazlar, fırsatları fark ederler, inisiyatif kullanarak harekete geçerler ve istediklerini elde edinceye kadar sebat ederler.

Covey'in "Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı" Kitabı'nda ilk alışkanlık olarak söz ettiği proaktivite, iş yönetimi literatüründe oldukça popüler bir yere sahiptir. Kısaca, inisiyatifi ele almak olarak düşünülen proaktivite, yaşamda başarının anahtarı olabilecek bir özelliği içerir. Proaktif bireyler, insan olarak kendi yaşamlarından sorumlu olduklarını, davranışlarının oluşumunu koşulların değil, kararlarının sağladığının farkındadırlar. Değerlerini duygularından üstün tutabilirler. Bazı şeylerin olması için hem inisiyatifi ele alırlar hem de bu iş için sorumluluk duyarlar. Sorumlu

olduğunu bilmeleri ise diğer bütün alışkanlıkların temelidir. Proaktivite, isteklendirme ve hareketleri ima eden bir kişilik özelliğidir, çevresinde değişime neden olacak bir etki yaratmak için harekete geçen insanları tanımlar. (Baltaş,2002)

Proaktivite insan olarak, kendi yaşamlarımızdan sorumlu olduğumuzu ifade eder. Yaşamlarımız bir koşullandırma ve koşullar işleviyse, bunun nedeni, bilinçli bir kararla ya da ihmal sonucu kendi denetimimizi bu etkenlere teslim etmeyi seçmiş olmamızdır. Bu tür bir seçim yaptığımızda reaktif (tepkisel) oluruz. Reaktif insanlar ise toplumsal çevrelerinden etkilenirler.

Proaktivitite çok temelde bilinçli ya da bilinçsiz var olan koşulları yenileme ya da seyrini değiştirme amacıyla inisiyatif kullanılması, sorumluluk alınması olarak tanımlanabilir. Değişen öğrenci profili ve değişen ihtiyaçlar eğitim metotlarında da birtakım değişiklilerin yapılması gerekliliğini zorunlu kılmıştır.

1.2.5 Etkili İletişim Becerileri

Bireylerin hayatların her alanında ne kadar başarılı ve mutlu olabileceklerindeki en önemli noktaların başında iletişim konusundaki yeterlilik düzeyinin geldiği söylenebilir. İletişim, etkili bir şekilde gerçekleştirildiği takdirde hayattaki başarılı olma seviyesini yükseltecek bir kavramdır.

1.2.5.1 Başarıda Etkili İletişim Becerilerinin Önemi

İletişim ile ilgili birçok tanımlama bulunmaktadır. En kapsamlı tanım Köknel (1997)'e göre iletişimin karşılığı olarak birçok Hint-Avrupa dilinde kullanılan "komünikasyon" (*comunication*) sözcüğünün kökü, Latince "*communicare*" fiilinden türemiştir. Başkalarıyla birlikte olma, bağlantı sağlama, bilgi ya da haberi paylaşma, yayma, çoğunluğa genelleme, herkesin paylaşmasını ve yararlanmasını sağlama, herkese pay verme olarak tanımlanmaktadır.

Türkçede iletişim ya da bununla eşanlamlı olarak kullanılan sözcüklerin hepsi bilginin, haberin, kişinin, nesnenin karşılıklı olarak bir yerden başka bir yere taşınması anlamına gelmektedir (Köknel 1986).

Zıllıoğlu (1996)'na göre, insanın yaşamını sürdürmek için aklını kullanması, deneme yanılma yöntemlerinden faydalanması, öğrenmesi ve öğrendiklerini diğer

kuşaklara aktarması gerekmiştir. Berk (2007) de, bu sebeple iletişim, her zaman her yerdedir der ve insanların isteseler de istemeseler de bir iletişim ağı içerisinde yaşadıklarını ve iletişim kurmamalarının neredeyse ütopik bir durum olacağını ifade eder.

Sabuncuoğlu (1982), iletişimin bir bilgi aktarımı olduğunu söylerken bunun bilgi alış verişi ve anlamların iletilmesi olduğunu ve bir bilgi paylaşma faaliyeti olan iletişimin, kişilerin kendini ifade edebilme gereksinimleri sonucunda ortaya çıktığını belirtir.

Bu açıklamalar doğrultusunda iletişim ile ilgili söylenebilecekler; iletişim, toplumun temelini oluşturan bir sistem, örgütsel ve yönetsel yapının düzenli işleyişini sağlayan bir araç ve bireysel davranışları görüntüleyen ve etkileyen bir teknik, sosyal süreçler bakımından zorunlu bir bilim, sosyal uyum için gerekli bir sanattır şeklinde tanımlanabilir (Sabuncuoğlu 1982).

Bülbül (2001)' e göre yeni bir çağın başlaması, uluslararası iletişim olgusunu da sil baştan değiştirmiştir. İçinde bulunduğumuz çağa aynı zamanda uzay, enformasyon, bilgi ve halkla ilişkiler çağı da denilmektedir ve bu değerlendirmelerin içinde iletişim olgusu bulunduğundan içinde bulunulan çağa "İletişim Çağı" demek doğru bir yaklaşım olacaktır.

İnsanlık tarihi, aynı zamanda bir iletişim tarihi demektir. Dil ve kültür başta olmak üzere, insansal etkinliklerin tamamı iletişimin tamamlayıcı unsurlarıdır. Onu belli kalıplar içerisine sokmak ve sadece bir veri aktarım süreci olarak ele alıp incelemek eksikliklere yol açacaktır. Çünkü iletişim olgusu insanla birlikte gelişen ve değişen bir süreci içerir (Berk 2007).

İnsanın var olması ile ortaya çıkan iletişim olgusunun temelinde, paylaşma ihtiyacının giderilmesi gerçeğinin yattığı belirtilmektedir. İlk çağ insanının bir av öyküsünü başkalarına anlatmak için mağara duvarlarına çizdiği resimler, başarılı geçen bir avdan sonra ateşin çevresinde yapılan danslar, komşu kabilelerle haberleşmek için belki de yeni reisin seçiminden duyulan mutluluğu paylaşmak amacıyla göğe gönderilen renkli dumanlar, gemicilere yol gösteren fenerler, ressamın tuvaline yansıttığı renkler ve çizgiler, bestecinin notalarla kurduğu ortaklığın neticesinde doğan besteler, sinemacının fikrini belgeleyen filmleri, balerinin duygularını yansıttığı hareketleri, pandomimcinin biraz da esrar perdesiyle

gölgelendirdiği jest ve mimikleri; hepsi, paylaşma ihtiyacının giderilmesi için başvurulan iletişim yollarıdır. Yaşamak da başlı başına iletişim faaliyetlerini kapsayan bir olgu olduğundan doğduğumuz andan itibaren çevremizle sürekli iletişim, etkileşim içine girilmektedir (Özkök, 1985).

Bu bilgiler ışığında, iletişim bir bilgi ya da haberi paylaşma, yayma gibi anlamlara gelmektedir. İletişimin kişilerin kendilerini ifade etme zorunluluğundan ortaya çıkmış ve ilk insanlardan beri varlığını sürdürmektedir. Çağımızdaki teknolojik gelişmelerle birlikte her geçen gün önemi daha da artmaktadır ve içinde bulunulan çağa "İletişim Çağı" denmesinin yerinde olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

1.2.5.2 Eğitim Kurumlarında İletişim ve Önemi

Bolat (1990), okulların, insan yetiştiren örgütler olduğunu belirtmiş, okullarda etkililiğin ve verimin sağlanabilmesi, hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için öğrenci ve öğretmen arasında kurulacak etkileşimin son derece önemli olduğunu, öğrencinin dersi daha rahat anlaması, derste kendini huzurlu ve rahat hissetmesinin, derse kendini verebilmesinin büyük oranda öğretmene bağlı olduğunu vurgulamış ve eğitim örgütlerinin girdisinin ve çıktısının insan olduğu göz önünde bulundurulursa, diğer örgütlere göre, eğitim örgütlerindeki iletişimin daha önemli olduğunun söylenebileceğini ifade etmiştir.

Fidan ve Erden (1994), insanların toplu yaşamaya başlamasıyla birlikte, iletişim ihtiyacının da başlamış olduğunu ve okulun, içinde yaşadığı toplumun, düzenli ve kurallı örgütlenmiş kurumlarından biri olduğunu vurgulamış, okulun amaçlarına ulaşmasının en önemli yollarından birinin de, iş görenlerin takım çalışmasını bilen ve koordinasyon içinde uygulayan bir ekip haline gelebilmeleri olduğunu ifade etmiştir ki bu nedenle, okul için iletişimin önemi, her hangi bir kurum için olduğundan çok daha büyüktür.

Şimşek (1999), yükseköğretim kurumlarının, ilköğretim ve orta öğretimini tamamlayan öğrencilerin mesleklere yönelik eğitim aldıkları kurumlar olduğunu, nitelikli işverenler yetiştirmenin yükseköğretim kurumlarının vermiş olduğu eğitime bağlı olduğu belirtmektedir ve bir mesleğe yönelik olarak eğitim almaya gelmiş bir öğrencinin bulunduğu kuruma, ders aldığı öğretim elemanına karşı takınmış olduğu tutum onun eğitimini ve dolayısıyla mesleki hayatını büyük oranda etkileyecektir.

Öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasındaki iletişimin kalitesinin, öğrencilerin mesleki eğitimlerinin kalitesiyle doğru orantılıdır. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrencinin öğrenmeye istekli olması gerekmektedir. Bu da öğretim elemanının ders içinde öğrencilerle kurduğu iletişime bağlıdır. Öğretmenin anlatacağı konuyla ilgili sahip olduğu bilgi birikiminin yanı sıra, konuşmasından hareketlerine, öğrencilere karsı tutumlarına kadar her şey öğrenme üzerinde etkili olmaktadır (Şimşek, 1999).

Öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasındaki iletişimin kalitesinin, öğrencilerin mesleki eğitimlerinin kalitesiyle doğru orantılıdır. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrencinin öğrenmeye istekli olması gerekmektedir. Bu da öğretim elemanının ders içinde öğrencilerle kurduğu iletişime bağlıdır. Öğretmenin anlatacağı konuyla ilgili sahip olduğu bilgi birikiminin yanı sıra, konuşmasından hareketlerine, öğrencilere karsı tutumlarına kadar her şey öğrenme üzerinde etkili olmaktadır (Şimşek, 1999).

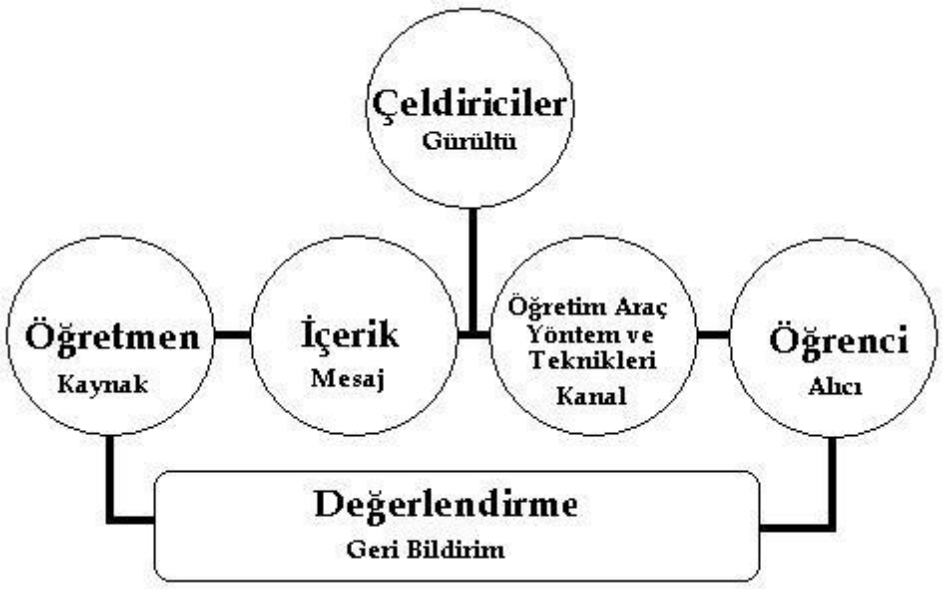
Sonuç olarak, okullar insan yetiştiren örgütler olduğundan iletişim burada ayrıca bir önem kazanmaktadır. Okulların amaçlarına ulaşabilmeleri için burada çalışan kişilerin işlerini iyi bilen ve aynı zamanda iletişim konusunda bilgi sahibi olmaları ve bunu doğru şekilde kullanabilmeleri gelecek nesillerin sağlıklı bireyler olmaları ve başarılı bir iş hayatına hazırlanabilmeleri açısından önem arz etmektedir.

1.2.5.3 Öğretim Sürecinde İletişimin Öğeleri

Çalışkan ve Karadağ (2010)'a göre iletişim, bir etkileşim, bir ilişki ve toplumsal bir süreç, hatta biyolojik düzeydeki bir etkileşimdir ki kendisinde var olan duygu ve düşünceleri davranış değişikliği oluşturmak amacıyla sınıftaki öğrenciyle paylaşmak isteyen öğretmen, öğrencileriyle yüz yüze gelerek karşılıklı bilgi alışverişinde bulunacaktır ve bu durumda sınıfta görev yapan öğretmenin esas alması gereken nokta, bireyler arası iletişim olacağından yapılacak iletişim tanımında bireyler arası mesaj alışverişinin yansıtılmasının da dikkate alınması amaç olmalıdır ve bu amaca göre iletişim, davranış değişikliği meydana getirmek üzere düşünce, bilgi, duygu, tutum ve becerilerin paylaşılması sürecidir.

Düşünce, duygu, tutum ve becerilerin paylaşılmasında iletişim sürecinin temel öğeleri etkilidir. Bunlar; kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve geri bildirimdir. Kısaca öğretimde iletişim sürecinin öğeleri aşağıdaki gibi kısaca açıklanabilir:

Şekil 1: Öğretim sürecinde iletişimin öğeleri



(Çalışkan ve Karadağ 2010).

1.Öğretmen (Kaynak): Kaynak iletişim sürecini başlatan kişi olarak tanımlanır. Eğitim süreci ele alındığında bu kişi genelde öğretmendir. Öğretmenin, öğrencilerini etkileyebilmesi gerekmektedir. Öğretmen her şeyden önce demokrat, hoşgörülü, güler yüzlü, sevecen, sabırlı olmalıdır. Öğrenciye bu mesaj verilmez ise öğrenci öğretmenle iletişime geçmekte zorluk çekebilir. Öğretmen, mesajları alıcıya aktarırken ifade ettiği sözcüklerin, kavramların, cümlelerin ne anlama geldiğini beyin süzgecinden iyi geçirmelidir. Öğretmen; sahip olduğu bilgi, beceri veya onunla ilgili davranışları alıcı ile paylaşmak isterse, onu önce hareket, yazı, formül, tablo, çizim, şekil, resim, renk, jest, özellikle jest ve mimik gibi bir dizi sembole veya harekete çevirerek kodlamalıdır. Kodlama olamadan bilgilerin bir kimseden diğerine iletilmesi mümkün olmamaktadır. Bu sebeple birçok iletişim öğesini aynı anda kullanarak isteklendirme ve öğretme kapasitesini artırmaya çalışmalıdır (Çalışkan ve Karadağ 2010).

2.İçerik (Mesaj): Kodlanan bilginin aldığı fiziki şekle (sözlü veya sözsüz) mesaj denir. Bir başka anlatımla mesaj, kaynağın alıcısı ile paylaşmak istediği düşünce, duygu ve davranışları temsil eden semboller ya da işaretler örüntüsüdür. Öğretmenin, alıcıda amaçladığı davranış değişimini oluşturabilmesi için mesajını

alıcının anlayabileceği sembollerden oluşturması gerekmektedir (Çalışkan ve Karadağ 2010).

3.Çeldirici Uyarıcılar (Gürültü): *S*ınıf içi iletişim sürecinde, iletişimi aksatan veya bozan çeldirici uyarıcılar devreye girebilmektedir. Öğrenciler yeni bir uyarıcıyla karşılaşabilirler ve dikkatleri bu yeni uyarıcı üzerine odaklanabilir. Duyu organları çevreden gelen uyarıcıların etkisi altında kalabilirler. Bunlar çeldirici uyarıcılar olarak tanımlanmaktadır. Bu çeldiriciler çevresel olabilir. Bunlar gürültü, çok yavaş sesle konuşma, sınıfın çok soğuk olması veya öğretmenin anahtarlık, maskot, tespih vb. ile oynaması olabilir. Bütün bu olumsuzlukları ortadan kaldırabilmenin yolu, öğretmenin beden sinyallerini iyi kullanabilmesi, uygun yöntem ve tekniği seçmesi, mesajlarını anlaşılır araç gereçlerle göndermesi ve ortak yaşantı alanı oluşturabilmesiyle mümkün olabilmektedir (Çalışkan ve Karadağ 2010).

4.Öğretim Araçları, Yöntem ve Teknikleri (Kanal)*:* Kanal, iletişim sürecinde kaynağın amaçları doğrultusunda alıcıya gönderdiği mesajları taşıyan yöntem ve tekniklerdir. Yöntem, öğrencilerin istenilen davranışları geliştirebilmeleri için seçilen işlemler bütünüdür. Ortam, öğretme-öğrenme süreçlerinde bilgi iletme işleminin meydana geldiği ve öğrencinin konuyla etkileşimde bulunduğu personel, araç, gereç, tesis ve organizasyon öğelerinden oluşan çevredir. Teknik ise belli bir yöntem ya da aracın kullanılma biçimidir. Burada kaynak yani öğretmen çok iyi yöntem ve teknik bilgisine sahip olmalı ve görsel ve işitsel araçların fonksiyonlarını ve kullanımlarını çok iyi bilmelidir (Çalışkan ve Karadağ 2010).

5.Öğrenci (Alıcı): Çeşitli kanallarla alıcıya iletilen mesaj, duyu organları tarafından alınır, beyne gönderilir ve önceden sahip olunan bilgi, duygu ve becerilerle karşılaştırılarak yorumlanır. Dolayısıyla kod çözme, alıcının, mesajı yorumlayıp anlamlı bilgilere dönüştürme sürecini içerir. Alıcının kodlanan mesajları çözebilmesi ve anlamlandırabilmesi ve tepkide bulunmasında önemli faktörlerden bir tanesi de kaynağın, gönderdiği mesajları alıcının özelliklerini göz önünde bulundurarak yapması, amaçlanan hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracaktır (Çalışkan ve Karadağ 2010).

6.Değerlendirme (Dönüt): Sınıf içi iletişimde öğretmen ve öğrenciler sürekli olarak birbirleriyle mesaj alış verişinde bulunurlar. Karşılıklı olarak hem öğretmenden öğrenciye hem de öğrenciden öğretmene gelen mesajlara verilen tepkilere dönüt

denmektedir. İletişim sürecinde geri bildirim çok önemlidir. Geri bildirim öğrencilerin jest ve mimiklerinden algılanabilir. Şayet öğretmen bu tepkilerini öğrencilerin bedensel tepkilerinden algılayamıyorsa değerlendirmeleri anında yöntem ve teknikleri kullanarak yapabilir (Çalışkan ve Karadağ 2010).

Öğrencilerden alınan geri bildirimler sadece sınavlar yoluyla değil, yüz ifadeleri, beden dili, tartışmalara katılma gibi durumlarla da alınabilmektedir. Geri bildirim yalnızca, öğretimin başarısı hakkında bir fikir vermekle kalmaz aynı zamanda bir sonraki aşama hakkında öğretmene neler yapılabileceği veya yapması gerektiği hakkında ipuçları da verir. Mesaj öğrencilere ulaşmadığında genellikle öğrenciler suçlanır. Ancak gerçek sorunun öğretimin uygun bir şekilde tasarlanması olabileceği unutulmamalıdır (Çalışkan ve Karadağ 2010).

Çalışkan ve Karadağ (2010)‟ a göre, iletişim sürecinde öğretmen kaynağı, öğrenciler ise alıcıyı; öğretmeninin öğrencileriyle paylaşmak istediği düşünce, duygu ve becerilerin yer aldığı içerik mesajı; öğretim araç ve yöntemleri kanalı, öğrenci tepkileri ise dönütü yansıtmaktadır.

Fidan ve Erden (1994), iletişimin bir okulda şu işlevleri yerine getirdiğini belirtmiştir; İletişim bilgi taşır ki bilgi okulun kullandığı en önemli girdidir ve okulun kullandığı eğitim ve yönetim teknolojisi bilginin ürünüdür bu sebeple okulda yapılacak yenileşmelerde bilgi kullanılır.

Öğretmenlerin, öğrencileriyle olan ilişkileri de, mesajın yanlış yollarla ifade edilmesi nedeniyle, umulmadık boyutlarda etkilenebilir. Etkileşime aracılık eder; İletişim, etkileşim amaçlı olduğunda, iletişimi başlatan kişi, karşısına aldığı kişiyi, kasıtlı olarak, eyleme geçirmeyi ya da onun davranışlarını değiştirmeyi düşünmektedir (Bursalıoğlu 1987).

Başaran (2000), buna örnek olarak, yönetsel ve eğitsel iletişimleri gösterilebildiğini ve yöneticinin öğretmenlere karşı, öğretmenin de öğrencilere karşı, iletişimin bu işlevinden yararlandığını belirtirken iletişimin kararları taşıdığını vurgular ve okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini engelleyen sorunların çözülmesi için verilecek kararların zamanında ve gücünü yitirmeyecek biçimde, doğru olarak yerine ulaşmasının iletişim sürecini sağladığını ifade etmiştir; iletişim süreci, kararların gecikmesine, gücünün azalmasına, anlamının bozularak çarpıtılmasına neden olursa, örgüt sorunlar yaşamaya başlamaktadır.

İletişim buyrukları taşır ve okulun amaçlarının, görevlerinin, işlerinin açıklanmasına ilişkin buyruklar iletişim yoluyla iş görenlere ulaşır. Yürütme ve uygulama buyruklarının bozulmadan, zamanında ilgililere ulaştırılması ancak etkili işleyen bir iletişimle sağlanabilir. İletişim geri bildirimleri taşır: Geri bildirim, okulun işleyişinde ve çıktılarında görülen kusurların, eksikliklerin, engellerin yanında üstünlüklerini, başarılarını bildiren bilgidir. Ne yaptığını bilmeyen bir okul, nasıl yapacağını da bilemez. Okul için geri bildirim kaynakları çok çeşitlidir (Başaran 2000).

Öğretmenler, öğrenciler, veliler, müfettişler, hatta okulun bir sonraki yıl kayıt için başvuran öğrenci sayısı bile bir geri bildirim aracıdır. Tüm bu kaynaklar, farklı açılardan ele alınmalı ve her birine ayrı ayrı değer verilmeli, dikkate alınmalıdır. İletişim öğrenen okulun öğrenme aracıdır: Okulun bilişim sistemini bir çember olarak düşünelim. Bilgi, kararlar, buyruklar, geri bildirimler, iletişim aracılığıyla hareketini sürdürür ve okulun sisteminin işlemesini sağlar (Başaran 2000).

Glasser (1999) ise okulun etkili olabilmesi ve etkililiğini sürdürebilmesi için, iletişim sisteminin etkin çalıştırılmasının zorunlu olduğunu belirtmektedir.

Ergin ve Birol (2000), her şeyden önce öğretmenlerin öğrencinin gözünde sıradan bir kimse olmadığını iyi bilmeleri gerektiğini, giyinişi, konuşması ve tavırları ile örnek bir insan olduklarını, bunun için, öğretmenin her hareketine dikkat etmek zorunda olduğunu belirtmektedir.

Eğitimde görmenin, uygulamanın, örnek olmanın önemi büyüktür. Yapılan araştırmalara göre; genel olarak insanlar bir defa okuduklarının %10'unu, bir defa dinlediklerinin %20'sini bir defa gördüklerinin %30'unu, bir kere görüp dinlediklerinin %50'sini, bir kere anlattıklarının %70'ini ve bir kere anlatıp uyguladıklarının %90'ını öğrenirler. Eğitimde başarının temeli, eğiten ile eğitilen arasında hiçbir anlaşmazlığın, olumsuzluğun bulunmamasıdır; iletişimin tam olmasıdır. Bunun için aralarında sevgi, saygı ve güven sağlanması gerekir (Ergin ve Birol 2000).

İnsan, bilgiye rehbersiz de ulaşabilir. Özellikle içinde bulunduğumuz zamanda bu çok daha kolaylaşmıştır. Fakat eğitim böyle değildir. İnsanlar doğumdan ölüme kadar eğitime, eğiticiye muhtaçtırlar. İnsan, nasıl bir çevrede yetişirse, ona göre bir kişiliğe sahip olur. İnsanlar, özellikle çocuklar ve gençler, gördüklerini taklit eder, öğrendiklerini yaparlar. İnsanın müspet kişilik sahibi olabilmesi için, her zaman

olumlu şeyler görüp, olumlu şeyler öğrenmesi gerekir. Çünkü olumsuz örnekler ve olumsuz mesajlar onun olumsuz kişilik sahibi olmasına neden olmaktadır (Ergin ve Birol 2000).

Sonuç olarak, kendisindeki bilgi, duygu ve düşünceleri öğrencilerine aktarmak isteyen bir eğitimci, öğretim sürecinde iletişimin öğelerine dikkat ederek bu süreci gerçekleştirmelidir. Öğretim sürecindeki iletişim olgusunun öğeleri, kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve geri bildirimdir. Öğretim sürecinde öğretmenler, öğrenciler, veliler, müfettişler, hatta okulun bir sonraki yıl kayıt için başvuran öğrenci sayısı bile bir geri bildirim aracıdır. Tüm bu kaynaklar, farklı açılardan ele alınmalı ve her birine ayrı ayrı değer verilmeli, dikkate alınmalıdır.

1.2.5.4 Öğretim sürecinde iletişimin Önemi

Çalışkan ve Karadağ (2010)'a göre, öğretmenler açısından iletişim kaçınılmazdır, Dolayısıyla öğretmenler iletişime sürekli açık olmak zorundadırlar ve öğretmenin iletişim tarzı, kendini ifade etme ve başkalarını anlamaya elverişli ise gereksinimin giderebilmesi, diğer bir deyişle problemin çözümü mümkün olabilir ve bu bağlamda eğitim sürecinde ortaya çıkabilecek problemlerin çözümünde öğretmenlerin davranışları önemli rol oynamaktadır.

Öğretmenin hoşgörülü, demokrat, sabırlı, sevecen, kendini geliştirmeye eğilimli, planlı, sistemli, değişiklikleri algılayabilen, yönlendiren, destekleyici, öğrencinin gelişim açısından yönlendirebilen, samimi, günlük yaşantısında karşılaştığı sorunları çözebilme, etkin etkileşim ve iletişim becerilerine ve öğrencilere karşı yakınlık sergileyebilen özelliklere sahip olası arzu edilir. Anılan bu özellikler öğretmenin kişisel eğilimleriyle ve eğitimiyle ilgilidir. Eğer öğretmen bu özellikleri geliştirme imkânına sahipse bu konudaki becerilerini geliştirip meslek yaşantısında kullanabilmesi ve dolayısıyla, öğrencilerle kuracağı iletişimde geliştirici olması beklenmektedir (Çalışkan ve Karadağ 2010).

Bireyin iletişim tarzının gelişiminde, yakın çevresindeki bireylerin mesajları, aile içindeki iletişim ve öğretmen-öğrenci iletişimi önem kazanmaktadır. Konu eğitim açısından ele alındığında öğretmenin iletişim becerisinin öğrencilerin kişilik gelişimi, özgül olarak sağlıklı iletişim tarzı geliştirmeleri üzerindeki etkisinden söz edilebilir. Öğretmenin gerek ders sırasında, gerekse ders dışında öğrenciler üzerinde olumlu

etkisinin oluşabilmesi için etkin iletişim becerilerine sahip olması beklenir. Sınıf içinde öğretmenin bilgilerini ve düşüncelerini aktarmak, öğrencilere uygun soru sormak için etkin sözlü ve sözsüz ifade becerilerine sahip olması; öğrencilerden gelecek soruları anlaması ve öğrencilerin düşünce ve görüşlerini anlayabilmesi için de iletişim kanallarını kullanması önemli rol oynamaktadır (Çalışkan ve Karadağ 2010).

Bilgi birikiminin büyük bir hızla arttığı günümüzde, birey ve kurum olarak gelişme, bu yeni bilgilere ulaşmayı, saklamayı ve gerektiğinde kullanmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla tüm yaşam olgusu, bir bakıma "bilgi alışverişi" üzerine dayalı bir "iletişim" sistemidir. Yaşamakta olan insan vücudu içerisinde, her an için, çeşitli organlar arasında kesintisiz bir iletişim bulunduğu içindir ki, yaşam mümkün olabilmektedir (Çalışkan ve Karadağ 2010).

Öğrenme-öğretme sürecinin kuşkusuz en önemli unsuru iletişimdir. Pozitif bir iletişimin olmadığı eğitim ve öğretimde, istenilen hedeflere ulaşma mümkün olmayacaktır. Dolayısıyla öğrenme, iletişimdir. İletişim sürecinde öğretmenle öğrenciler, ders içerikleriyle araçlar, konularla yöntem ve teknikler arasında bir örtüşme veya destek olmadığı müddetçe orada etkili bir öğrenmeden bahsedilmesi mümkün değildir. Öğrenme tıpkı insan vücudu gibi bir sistemler dizisidir. Sistemlerden bir tanesi iyi organize edilmemiş ise, hedefe ulaşmada aksamalar meydana gelecektir. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecindeki iletişim kıstaslarına özen gösterilmesi gerekir: Öğretmenler derslere zamanında girerek disiplini elden kaçırmamalıdır. Derslerde öğrencilerle etkili bir iletişim kurabilmek için güler yüzlü, sevecen, demokrat, sabırlı, hoş görülü bir tavır sergilenmelidir. Eleştirilere açık, şeffaf bir kişilik göstermelidir. Öğrencilerin fikirlerine saygı duyarak, onların düşüncelerini ifade etmelerine yardımcı olmalıdır (Çalışkan ve Karadağ 2010).

Konuyu anlatırken kendisinin ne söylediğine değil, öğrencinin ne anladığını iyi analiz etmelidir. Çünkü öğretmenin zihninde tasarladığı cümlelerle, ifade ettiği sözcükler örtüşmeyebilir. Derslerde güçlü bir diksiyonu, ses tonu etkili, sözcük dağarcığı zengin vurgulamaları yerine göre yaparak öğrencilerin dikkatleri çekilmelidir. Duruşu ile enerjik, canlı bir tavır sergilenmelidir. Öğrencilerin dikkatlerini çekebilmek için mutlak surette konuyla bağlantılı küçük hikâyeler veya fıkralar anlatılmalıdır. Öğrencilerle konuşurken mutlak surette isimleriyle hitap edilmelidir (Çalışkan ve Karadağ 2010).

Çağdaş eğitim yaklaşımlarında çift yönlü iletişime yer verilmektedir. İletişim sürecinin çift yönlü ve öğrencilerin etkin katılımını sağlayarak gerçekleştirilebilmesi öğrenmenin gerçekleşmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle eğitimcinin öğretim sırasında öğrencinin dersin amacını, içeriğini anladığına, kavradığına yönelik tepkisini görerek eğitimini yüz yüze etkileşimin olduğu sınıf atmosferinde sürdürmesi gerekmektedir. Eğitimci öğrenci arasında kurulan olumlu etkileşim, karşılıklı güven ve saygıyı beraberinde getirmekte ve öğrencilerin fikirlerini çekinmeden ifade etmelerini ve tartışmalara katılmalarına teşvik etmektedir. Eğitimin niteliğini, bir başka deyişle öğrencilerin eğitim programında amaçlanan davranışları kazanmalarını etkileyen pek çok etken vardır. Sistemin temel girdisi olan öğrencilerin özellikleri, eğiticilerin özellikleri, öğretme-öğrenme ortamının, öğretme-öğrenme sürecinin ve sistemin yönetimi bu etkenlerden bazılarıdır. Öğretme-öğrenme sürecinde eğitimci-öğretimci arasındaki iletişim öğrencilerin amaçlanan davranışları kazanmalarında yaşamsal önem taşır. Yeni öğrenmeler, yeni bilgi ve beceriler edinmeyle gerçekleşeceğinden bunu sağlayacak iletişim gerçekleşmedikçe öğrenme de gerçekleşmeyecektir (Çalışkan ve Karadağ 2010).

Sonuç olarak eğitim-öğretim sürecinde iletişim kaçınılmazdır. Bu sebeple iletişim olgusuna öncelikle öğretmenlerden başlayarak önem verilmesi çağdaş nesiller yetiştirilmesi açısından önem teşkil etmektedir.

1.3 LOJİSTİK EĞİTİMİ VE BÜTÜNCÜL YAKLAŞIM

Eğitim kavramının birçok alt dinamikten oluşan, farklı yöntemlerin ve yaklaşımların kullanılabildiği bir kavram olduğu; lojistik biliminde entegrasyonun önemi ile ilişkilendirilerek düşünüldüğünde eğitim kavramı içindeki alt dinamiklerin bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirilmesi gerektiği kanaatine varmak mümkündür.

1.3.1 Bütüncül Yaklaşımın Lojistik Uygulamalarına Katkıları

Çalışmanın bu bölümünde eğitimde bütüncül yaklaşımın lojistik yönetimi uygulamalarında nasıl kullanılabileceği ve etkilerinin neler olabileceği ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

1.3.1.1 Bütünleştiricilik

Günümüzde eğitim araştırmacıları, öğrenme süreçlerini açıklamak ve öğrencilerin daha iyi bir öğrenme gerçekleştirmeleri için bütünleştirici öğrenme modelini sıkça kullanmaktadırlar. Bütünleştiricilik, bildiklerimizi nasıl öğrendiğimizin araştırılmasında ve açıklanmasında kullanabileceğimiz ve daha iyi bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışan bir modeldir.

Piaget bütünleştiriciliğine göre öğrenme; bilginin bireyin zihnine aktarılması değil, bireyle öğrenme ortamı arasında oluşan etkileşimlerdir. Sosyal bütünleştirici olan Vygotsky ise öğrenmenin ortam içinde sosyal etkileşimler ile oluşabileceğini vurgular. Anlaşılacağı gibi bütünleştiricilik genellikle etkileşimleri temel alan bir tanıma sahiptir (Julyan ve Duckworth, 1996).

Bütünleştirici eğitimciler öğrencilerin kendi bilgilerini kendilerinin oluşturduğunu düşünmektedirler. Eğitimcilerin oldukça büyük bir bölümü bu düşüncenin olumlu olduğu kanısındadır.

Sunulan yeni bir bilgi bireyde var olan bilgilerle çatışmıyorsa bunu özümseyecektir. Böylece doğru veya yanlış var olan bilgi ve düşünceler özümsenir fakat var olan bilgi yeni bilgi ile çatışırsa öğrenci zihninde bilişsel çatışma meydana gelir.

Var olan bilgilerin yetersiz ve yeniden yapılandırılması gerektiğini düşünerek öğrenci uyum göstermeyi denemektedir. Doğru bilgiyi kendisine vermesi için otoriteyi bekleme alışkanlığında olan öğrenci var olan bilgisinin yetersiz olduğunu fark etmesi durumunda alışkanlığını sürdürüp var olan yetersiz bilgisini yeniden yapılandırmak yerine otoriteden doğru cevabı beklemektedir. Öğrenciler var olan bilgisinin yetersiz olduğunu fark eder ama uyum gerçekleştirecek her hangi bir çalışma içine girmemektedirler (Julyan ve Duckworth, 1996).

Bütünleştiricilikte öğrencileri öğrenme ortamında aktif tutmak ve bilimsel davranışlar içinde olmalarını sağlamak öğretimin temelidir. Öğrenmenin önemli bir kısmını öğrencinin ön bilgileri oluşturmaktadır. Öğrenci öğrenme ortamında deneyimlerine dayanan önbilgileri ile bulunmaktadır. Kendisine sunulan bilgi zihninde var olan bilgileri ile çatışmıyorsa onu yeniden formüle ederek zihninde kalıcı olmasını sağlamakta ve anlamlı aktif öğrenmeyi oluşturmaktadır. Bütünleştiriciliğe göre bilgi yapılanma surecinde uyma ve adaptasyon düşünceler ile deneyimlerin bütünü

oluşturabilmeleri için katalizör görevindedir ve öğrenme gerçekleşirken uyma ile adaptasyon değişim geçirebilmektedir (Julyan ve Duckworth, 1996).

1.3.1.2 Öğrenme Olgusunda Bütünleştiriciliğin Temelleri

Çağdaş bir öğrenme yaklaşımı olan bütünleştiricilik yeni öğrenme kriterlerini temel almaktadır. Bilginin bireylerin zihninde yapılandırılabileceği düşüncesinde olan bütünleştiriciliğin, öğrenme ile ilgili esasları aşağıdaki gibi ifade edilebilir (Driver, 1995).

- Öğrenme zihinsel çaba gerektiren bir eylemdir.
- Yeni bilgiler öğrenmeyi etkiler.
- Öğrenme var olan bilgilerden zarar görmekle veya memnun olmamakla ortaya çıkan ihtiyaçlar ile gerçekleşir.
- Öğrenme sosyal bir faaliyettir.
- Öğrenme uygulama gerektirir

Öğrenmenin uygulama gerektirmesi ve laboratuvarın bir uygulama ortamı olması, bütünleştiricilikte lojistik bilimi için deneyimsel öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bütünleştiricilikte laboratuvar oldukça önemli bir öğrenme ortamıdır.

1.3.1.3 Bütünleştiriciliğin Çeşitleri

Çağdaş bir öğrenme kuramı olan bütünleştiricilik etkili öğrenmede yeni ve modern bilişim süreçlerini yaygın olarak kullanıldığını savunmaktadır. Yeni süreçleri farklı boyutlarda kullanan bütünleştiriciler, bu çağdaş bütünleştiricilik yaklaşımını dört farklı kategoride isimlendirerek kullanmaktadırlar (Driver, 1995)

Tablo 1: Bütünleştiriciliğin Dört Görünümü

Özellikler	Bilgi İşlemci Bütünleştiricilik	İnteraktif Bütünleştiricilik	Sosyal Bütünleştiricilik	Radikal Bütüleştiricilik
Dünya görüşü	Mekaniktik	Melez	Kontekstualistik	Organiktik
Ontolojik Görüş	Gerçekçi	Saf Gerçekçi	İdealist	İdealist
Epislemolojik Görüş	Mutlakiyetçi	Değerlendirmeci (modern)	Değerlendirmeci (post modern)	Rolativist
Zihin Etkinliklerinin Psikolojik Yeri	Özel	Umumi ve Özel	Umumi	Özel
Pedagojik Düzenleme	Öğretmen	Öğretmen ve Bireysel	Grup	Bireysel

(Yore, 2001)

1.3.1.4 Bilgi İşlemci Bütünleştiricilik

Bilgi işlemci bütünleştiricilik yaklaşımı öğrencilerin doğruları öğretmenlerinden ve kendi deneyimlerinden yararlanarak öğrendiklerini ifade eder. Bilgi işlemci bütünleştiricilik yaklaşımına göre, öğrenci dışarıdan aldığı doğrulanabilir ve önceki bilgileri ile bağdaşabilir olan yeni bilgiyi, öğrenmenin oluşumunu gerçekleştiren bilgilerini kullanarak birleştirebilir. Yeni bilgi önceki bilgiler ile çatıştığında öğrenci farklılıkları olgunlaştırmak ve yapılandırmak için düşüncelerini geliştirmelidir. Öğrencinin düşüncelerini geliştirmesi ile bütünleştirici yaklaşımını pozitivist düşünce geleneğine dayalı olarak varlığını kabul ettiği, bilginin yeniden yapılandırılmasında ölçülebilir ve modellenerek sunulabilir olan öğrenmenin oluşumu bilgilerinin kullanımı temsil edilmiş olur (Yore, 2001).

Bu modelin uygulandığı sınıflarda eğitimciler konu ile ilgili öğrencilerde var olması muhtemel önceki bilgilerini aktifleştirerek konunun öğretimine başlar. Öğrenciler, eğitimcinin sunduğu yeni bilgileri farklı olayların gösterimini takip ederek öğrenimlerini, var olan bilgilerini karşılaştıkları yeni durumlara uyarlayabilecek biçimde gerçekleştirirler.

1.3.1.5 Etkileşimli (İnteraktif) Bütünleştiricilik

Öğrenimin özel ve genel iki temel bileşenden oluştuğuna inanan etkileşimli bütünleştiricilik kavramı, öğrencilerin bilgiyi kendi kendilerine yapılandırdığını, dünyanın bütününü kapsayan oluşumlarla ve başkaları ile iletişime girerek öğrenmelerini gerçekleştirmelerini savunmaktadır.

Etkileşimli (interaktif) bütünleştiricilikte öğretmenin özellikleri aşağıda maddeler halinde verilmektedir (Driver, 1995).

- Geleneksel uzman rolünü üstlenmez, öğrencilerin ihtiyacı olan bilgiyi söylemek yerine rehber olabilmeyi düşünür
- Direkt öğretme yerine etkileşimli öğretmeyi kullanır.
- Öğrencilerin kullandığı etkinliklerde ve deneyimlerde aktif ve verimli olmalarını sağlar.
- Öğrencilerin var olan eski bilgilerini araştırmak için sorgulama amaçlı sorular sorar.
- Deneyimlerden, yazılmış materyallerden, modellenmiş malzemelerden ve etkileşimli tartışmalardan elde edilen bilgileri yeniden yapılandırma için caba harcayan öğrencilerini, motivasyonlarını arttırıcı biçimde destekler.
- Öğrencilerin düşüncelerini ve gereksinimlerini merkeze alacak öğretme biçimlerini uygular.
- Öğrencilerine nelere ihtiyaçları olduğunu anlatmaktan daha çok onların kendi kendilerini anlamalarına fırsat verecek, aktif olmalarını sağlayacak bilgileri içeren etkinlikler gerçekleştirir.
- Bütünleştirici taktikler kullanarak öğrencilerin yeniden yapılandırdıkları bilgilerini, zihinlerinde kalıcı bellekte saklamalarını sağlayacak çalışmaları destekler.

Kullanılacak deneyimsel öğrenme uygulamalarında interaktif bütünleştiriciliğin, öğretmen için öngördüğü bu özelliklerin kullanılmasına deneyimsel öğrenme ortamında özen gösterilmelidir. Geleneksel uzman rolü yerine rehber olmaya, doğrudan öğretme yerine etkileşimli öğretmeye, öğrencilerin var olan eski bilgilerini sorgulamaya, motivasyonlarını arttırmaya, bütünleştirici taktikler kullanarak öğrencilerin yeniden yapılandırdıkları bilgilerinin kalıcı olmasını sağlamaya deneyimsel öğrenme ortamında özel ilgi gösterilmelidir (Driver, 1995).

1.3.2 Deneyimsel Yaklaşım

Deneyimsel öğrenme kuramı, sadece öğrenme stillerini ortaya koyma değil, öğrenme ve bireysel gelişme ile ilgili temel soruları da cevaplama amacındadır. Deneyimsel öğrenmenin temeli, 1870'lerde ortaya çıkan pragmatist düşüncedir. Pragmatizm, soyutlamalar, sabit ilke ve kapalı sistemlerden, somutluğa, yeterliliğe, gerçeklere ve eylemlere yönelme biçiminde nitelendirilmektedir (Johns, 1999).

Deneyimsel öğrenme kuramı; öğrenmede deneyimi temele alan Dewey, öğrenme sürecinde bireylerin etkin olmasının önemini vurgulayan Lewin ve zekayı sadece doğuştan gelen bir özellik olarak görmeyip kişiler ve çevre arasındaki etkileşimin bir sonucu biçiminde nitelendiren Piaget'in çalışmalarına dayanmaktadır (Yoon, 2000; Kolb, 1984).

Dewey, kavramlar ile yaşantıların ve gözlemler ile davranışların iç içe olduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda, öğrenmenin güdü, gözlem, bilgi ve karar olmak üzere dört basamaktan oluşan bir döngü ile gerçekleştiğini açıklamaktadır. Yaşantılar sonucu bireyde içsel tepkiler oluşmakta, çevrenin gözlenmesi ile bilgi edinilmekte, bu durum bireyi davranış geliştirme ile ilgili karar aşamasına getirmekte ve belirli bir sonuca ulaştırmaktadır. Bu sürecin sonunda edinilen düşünceler bireyde tekrar içsel tepki yaratmakta ve öğrenme döngüsüne süreklilik kazandırmaktadır (Yoon, 2000; Kolb, 1984).

Öğrenme sürecinde bireysel deneyimlerin önemine dikkat çeken Lewin, davranışları bireysel yaşantıların toplamı biçiminde ifade etmektedir (Schein, 1995). O'na göre öğrenme, değişme ve gelişme birbirini izleyen basamaklardır. Bu sürecin başlangıç noktası ise "şimdi ve burada" (now and here) yaşantısı ile başlamakta, bu deneyim süresince gözlemler ile çeşitli veriler elde edilmekte, bu verilerin çözümlenmesi ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda yeni yaşantılar seçilmekte ve davranış değişiklikleri oluşmaktadır. Lewin de öğrenmeyi dört basamakta gerçekleşen bir döngü olarak ele almaktadır. Somut yaşantılar gözlemlerin, gözlemler soyut kavramların ve genellemelerin temelini oluşturmakta, kavramların yeni durumlarda kullanılması ve deneyimlenmesi ise bireyin yeni yaşantılar edinmesine hizmet etmektedir (Healy ve Jenkins, 2000; Kolb, 1984).

Piaget'e göre, bireyler bilgiyi kazanmada etkin role sahiptir. Gelişmenin temelinde kalıtım, deneyimler ve çevre etkileşimi bulunmaktadır (Senemoğlu, 2000).

Birey, gelişim sürecinde yetişkinliğe doğru, somut olaylardan soyut düşünmeye ve benmerkezci yapıdan yansıtıcı, içsel öğrenmeye doğru ilerlemektedir.

Öğrenme, kavramların yaşamdaki deneyimler içine yerleştirilmesi ve deneyimlerin de kavramlar içerisinde özümsenmesi süreçlerinin karşılıklı etkileşimleri biçiminde açıklanmaktadır. Piaget'in deyimi ile zihinsel uyum (intelligent adaptation) bu iki sürecin dengelenmesi ile oluşmaktadır. Bu bağlamda, bilişsel gelişim sürecinin somuttan soyuta, aktiften yansıtıcıya, özümseme ve yerleştirmenin sürekli etkileşimi üzerine kurulduğu söylenebilir (Ergür, 1998; Kolb, 1984).

Lewin, Dewey ve Piaget öğrenme kavramını bir süreç olarak tanımlamakta ve yaşanmışlıklar vesilesiyle meydana gelen kavramların devamlı bir değişim ve gelişim şeklinde de sürdüğünü söylemektedirler. Bunun yanında öğrenme ile ilgili olarak tabiatından kaynaklanan şekilde gerilim ve tartışmalar içerdiği de söylenebilir.

Dewey incelendiğinde çatışmanın, fikirleri tetikleyen içsel tepkiler ile bilinç arasında olduğu, Lewin'e göre somut ve soyut tecrübeler ile gözlem ve tutumlar arasında var olduğu, Piaget'e göre ise yaşanmışlıkların içselleştirilerek zihindeki yansımaları esnasında bazı çatışmaların yaşandığı söylenebilir.

Tüm bunlar düşünüldüğünde bireylerin öğrenmelerini ve bununla birlikte gelişmelerini devam ettirebilmek adına somut deneyimler yaşamaları bu deneyimlere açık olmaları ve içinde bulundukları bu süreci gözlemleyerek kendilerine pay çıkarmaları ve karşılaştıkları yeni durumlarda bu tecrübeyi kullanmaları gerekmektedir.

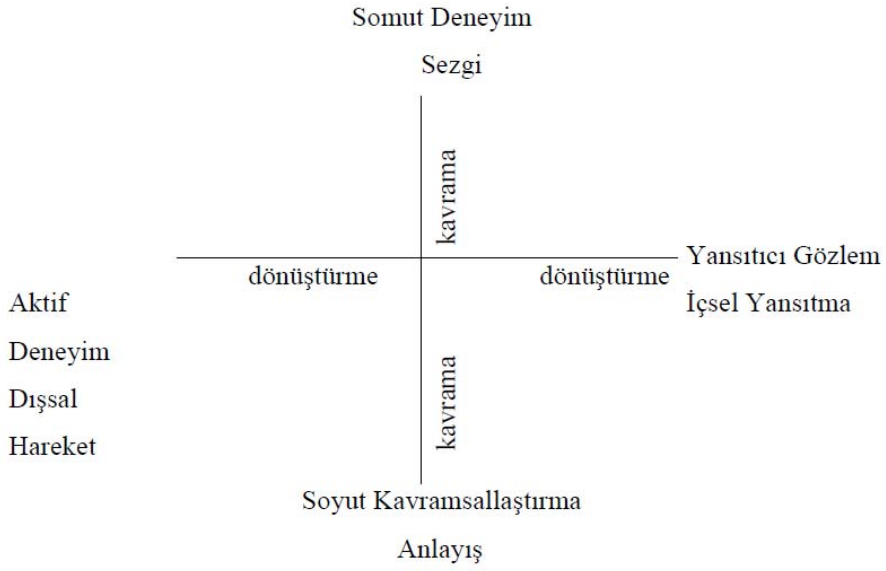
Kolb, 1960'lı yılların sonundan beri deneyimsel öğrenme üzerinde çalışmaktadır. Öğrenmeyi dört adımda oluşan bir süreç olarak açıklayan yazar, bireylerin yaşadıkları çevrenin doğal bir sonucu olarak somut bazı deneyimlere sahip olduklarına ve bu deneyimleri farklı biçimlerde gözlemleyerek yansıttıklarına dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra yansıtıcı gözlemlerin soyut kavramsallaştırmalar yapılmasında, ilke ve genellemelerin oluşmasında etkili olduğunu vurgulamaktadır. Sonuçta bireyler, söz konusu genellemeleri daha sonraki etkinliklerinde ve ileri düzeydeki öğrenmelerinde bir rehber olarak kullanmaktadır. Böylece bu süreç bir döngü biçiminde devam etmekte, yeni deneyimler kazanılmakta ve bu deneyimler daha sonraki öğrenmelerde yönlendirici rol oynamaktadır (Kolb, 1984; Whitcomb, 1999; Yoon, 2000).

Deneyimsel Öğrenme Kuramının en önemli ve temel ilkesi "öğrenme, halihazırda edinilen deneyimlerin sonucudur" biçiminde ifade edilmektedir. Diğer önemli ilke ise, bireylerin her zaman aynı yollarla öğrenmediği düşüncesine dayanmaktadır (Kolb, 2000).

Bu prensipler zemininde kuramın temelini oluşturan süreç tanımlanmaktadır. Somut tecrübeler kavramsallaştırılmakta ve bu kavramlar yeni tecrübelerin edinilmesinde kullanılmaktadır. Dört bölümden oluşan bu süreci sadece formal öğrenme ortamından ibaret görmemek gerekmektedir. Bu süreç bireylerin hayatla ahenkli bir şekilde yaşayabilmelerini de sağlamaktadır.

Kolb'un öğrenme stilleri ile ilgili olarak ortaya koyduğu temel boyutlar, kavrama (prehension) ve dönüştürme (transformation) dir. Birbirinden bağımsız, ancak birbirini destekleyen bu iki boyut Şekil 2'de gösterilmektedir.

Şekil 2: Kolb Öğrenme Stilleri Modelinde İki Boyut



(Yoon, 2000).

Şekil 2'de görüldüğü gibi, somut deneyim (concrete experience) ile soyut kavramsallaştırma (abstract conceptualization) dikey süreklilik çizgisinin iki ucunda yer almakta ve bireyin çevresini, yaşadıklarını algılama tercihlerini göstermektedir.

Deneyimsel öğrenme kuramının "kavrama boyutunu" oluşturmaktadır. Kavrama, bireyin somut deneyimlerden, sezgisel yollarla öğrenmesi ya da deneyimlerden sembolik anlayışlar geliştirmesini içermektedir. Yatay süreklilik çizgisinde ise, yansıtıcı gözlem (reflective observation) ve aktif deneyim (active experimentation) bulunmaktadır. Bireylerin bilgiyi dönüştürme ve işleme tercihlerini ortaya koyan "dönüştürme boyutu"nu belirtmektedir. Dönüştürme, içsel (intentional) yansıtma ve dışsal (extensional) hareket yolu ile gerçekleşmektedir (Jonassen ve Grabowski, 1993; Kolb, 1984).

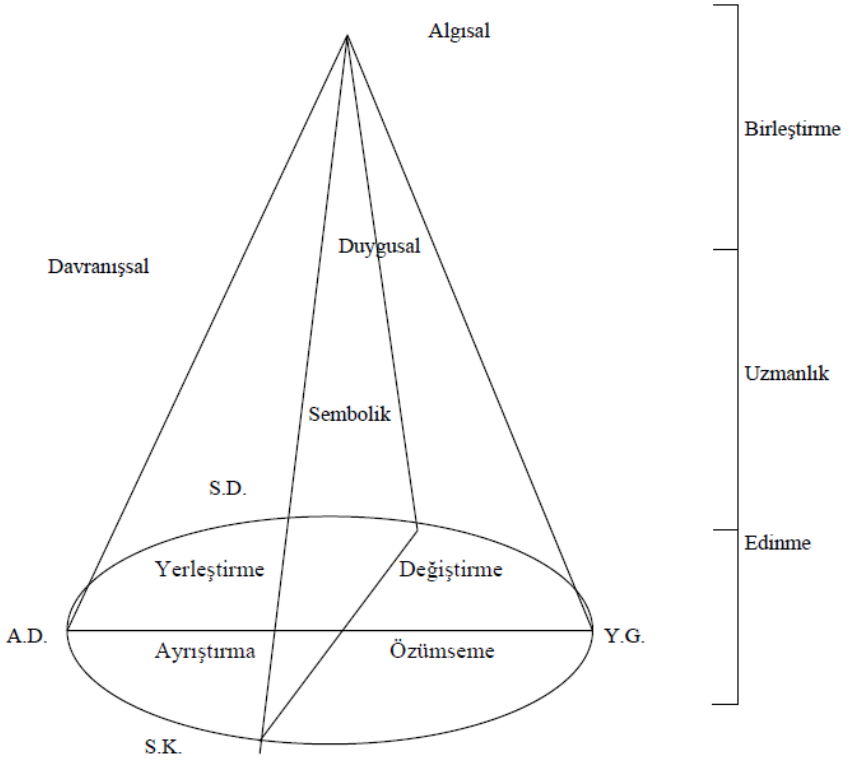
Kolb, kavrama ve dönüştürme boyutları arasındaki açılar ile dört çeyrek oluşturmuş ve her bir çeyreği bir öğrenme stili olarak tanımlamıştır. Buradaki temel düşünce, deneyimlerin biçimsel ya da kavramsal olarak sunulduğu ve deneyimler arasında bazı dönüştürmeler ve transferler gerçekleştirildiği takdirde öğrenmenin gerçekleşeceğidir.

Kolb'a göre, insanlar hayatları boyunca dört temel alanda gelişmektedir:

1. Duygusal (duyarlılık ve hissetme yeteneklerinin gelişmesi),
2. Simgesel (bilişsel ve düşünme yeteneklerinin gelişmesi),
3. Davranışsal (hareket etme ve davranış kazanma yeteneklerinin gelişmesi),
4. Algısal (gözlem yeteneklerinin gelişmesi) (Kolb, 1984).

Gelişme sürecindeki bu dört boyut, Kolb'un ortaya koyduğu dört öğrenme stiliyle ilişkili görünmektedir. Bu ilişki Şekil 3'te belirtilmiştir. Koninin tabanı, düşük seviyede gelişmeyi, tepe noktası ise gelişmedeki en yüksek düzeyi göstermektedir. Ayrıca, gelişme sürecinin üç aşamada gerçekleştiği de ortaya konmaktadır. Bunlar edinme/kazanma (acquisition), uzmanlık (specialization) ve birleştirme (integration) aşamalarıdır.

Şekil 3: Gelişme Aşamaları ve Deneyimsel Öğrenme Kuramı



(Kolb, 1984).

Edinme aşaması, doğumdan ergenliğe (16 yaş) kadar edinilen temel öğrenme yeteneklerini ve bilişsel yapıları içermektedir. Bu aşamada, bireyin kendini tanıma ve onu çevresindekilerden farklı yapan özellikleri görmesini sağlayan içsel yapı kademeli olarak gelişmekte, bireysel öğrenme stilleri oluşmaktadır. Uzmanlık adı verilen ikinci aşamada (16-40 yaş) formal eğitim ve iş yaşamı nedeniyle kavrama ve dönüştürme yetenekleri üst düzeye ulaşmaktadır. Bu aşamada bireyler rekabet ve çatışmalarla da baş etmek durumundadır. Birleştirme aşamasında (40 yaş üzeri) bireyler baskın ve baskın olmayan öğrenme stillerinin farkındadır, gelişim üst düzeye ulaşmaktadır (Kolb, 1984; Yoon, 2000).

Kolb Öğrenme tipleri ile ilgili doğuştan gelen özelliklere dikkat çeken yazarlardan ayrılmaktadır. Kolb öğrenme tiplerinin kişilerin kendi özelliklerinden ve çevrelerinden etkilenerek oluştuğunu ve uzun süreli bağıntılar olduğunu söylemektedir. Kolb, bireylerin farklı öğrenme yöntemlerini seçebildiğini ya da birden fazla öğrenme yöntemini aynı anda kullanabildiğini söylemiştir. Buna bağlı olarak ise

somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim olmak üzere dört aşama belirlemiştir. Bir öğrenme ortamı yaratırken bu dört aşamayı dikkate almak öğrenme ortamının verimliliğini artıracaktır. Çalışmanın ikinci bölümünde lojistik eğitiminde deneyimsel öğrenmenin bileşenleri ayrıntılı bir şekilde incelenmeye çalışılacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

2 LOJİSTİK EĞİTİMİNDE YÖNTEM ARAYIŞLARI

Lojistik sektöründeki insan kaynakları ihtiyaçlarının değişerek artması lojistik eğitimi veren öğrenim kurumlarını da farklı arayışlara itmiştir. Eğitimciler eğitimlerin veriminin artması adına farklı yöntem arayışlarına girmişlerdir. Bu yöntem arayışları çalışmanın bu bölümünde incelenmeye çalışılmıştır.

2.1 EĞİTİME ULAŞIM YÖNTEMLERİ

Çalışmanın bu kısmında eğitime ulaşma yöntemleri, yaygın eğitim ve örgün eğitim başlıkları altında incelenecektir.

2.1.1 Yaygın Eğitim Kavramı ve Niteliği

Yaygın eğitim, örgün eğitime göre farklılıkları olan çoğu zaman örgün eğitimi tamamlayan yapısı ile son yıllarda üzerinde en çok tartışılan kavramlardan biridir. Literatürde yetişkin eğitimi ve halk eğitimi yaygın eğitim ile eş anlamlı kullanılmaktadır. Ancak teorideki anlam benzerliği, uygulamada bazı temel farklıların olamaması anlamına gelmemektedir. Küreselleşmenin etkisiyle, 1990'lı yıllardan itibaren üzerinde çık sık durulan "Yaşam Boyu" eğitim kavramını da içine alan yaygın eğitim, bireyin doğumundan öleceği güne kadar kendini gerçekleştirebileceği, yeteneklerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan sürecin örgün eğitimle yeniden organize edilmiş halidir. Milli Eğitim Temel Yasasına göre eğitim örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. 14.02.2006 Tarih ve 26080 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde yaygın eğitim şöyle tanımlanmıştır.(madde 4)

"Yaygın Eğitim: Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da her hangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden çıkmış bireylere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte, çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama

etkinliklerinin tümünü" kapsar. (T.C. MEB, Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği, Resmî Gazete, 2006)

Bir başka tanımlamada da öğrencilik vasfı ve sorumluluk üzerinden yapılmıştır. Tek işi okula gitmek olmayan, toplumda sorumluluk yüklenmiş ve yüklenmeye elverişli durumda olan yetişkinlere veya okul öncesi ve okul çağındakilere, "okul dışında", yönelmiş katılımcı-eğitimci ilişkisi içinde yürütülen düzenli, tasarılı bir eğitim süreci olarak yapılmıştır. (Geray, 1982)

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD)'nin yaygın eğitim tanımı ise zorunlu öğrenim dışına çıkmış ve asıl uğraşısı artık okula gitmek olmayan kimselerin, yaşamlarının herhangi bir aşamasında duyacakları öğrenme gereksinimi ve programları kapsar. Bu etkinliklerin ve programların kapsamı içerisinde mesleki eğitim dışındaki, eğitim, mesleki eğitim, genel eğitim biçimsel nitelik taşıyan ve taşımayan öğrenme türleri girebildiği gibi ortak toplumsal amaçlara yönelik her türlü eğitim de girer. (OECD, "Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning" Paris, 1973)

UNESCO ise yaygın eğitimi *(nonformal education)*, öğrencilerin yazılması veya alınması gibi işlemleri gerektirmeyen eğitim programları olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlama daha çok siyasi, ekonomik ve sosyal amaçları olan resmi, yarı resmi ve özel kurumlar tarafından verilebilen düzenli ama gönüllü katılımın olduğu süreci işaret etmektedir.

Örgün eğitim ve yaygın eğitim kavramları incelendiğinde arasındaki bir takım farklar göze çarpmaktadır. Yaygın eğitim daha çok örgün eğitimi eksik kalmış ya da hiç almamış kişilere ya da örgün eğitimini tamamlamasına rağmen kişisel gelişimine devam etmek isteyen bireyler için uygun bir eğitim yöntemidir.

Tablo 2: Yaygın Eğitimle İlgili Kavramlar

	Ana Kavramlar
Yaşam boyu	Eğitim Öğrenme Yetiştirim Öğretim Kalkınma
Dönüşlü	
Süreli	
Okul sonrası	
Yetişkin	
Toplum	
Örgün	
Algın	
Yaygın	
İnsan hakları	
Açık	
Esnek	
Yaşayarak	
Bağımsız	
Özyönelimli	
Bilgi	
Yeterlilik	
Nitelik	
Mesleki	
İş başında	

(Duman,2007)

Tablo 2'de görüleceği üzere yirmi kadar niteleyici kavramın karşısına beş ana kavram yerleştirilerek yüzün üzerinde kavram üretilebilmektedir.

Yaygın eğitimin, toplumda yoksul ve eğitim alamamış bireylere verildiği konusunda ki yanlış görüş günümüzde geçerliliğini hala sürdürmektedir. Toplumda yeterli eğitimi almış, iş gücü olarak istihdam edilmiş bireylerde yaygın eğitimden faydalanmaktadırlar. Yaygın eğitim uygulamaları aynı zamanda örgün eğitimden kaynaklanan aksaklıklar ya eksiklikler tamamlayıcısı da olabilmektedir.

Merkezi hükümetler genellikle eğitim sistemlilerinde örgün eğitime ağırlık vermektedirler. Toplumsal gelişmeleri ön plana çıkaran yeni ve modern eğitim anlayışı, büyük ve devasa bir eğitim örgütü yapısının yanında sistemli, planlı, ve kurallara bağlanmış yaygın eğitim çalışmalarının ekonomik ve sosyal değişimlere ayak uydurmak konusunda başarılı olduğu vurgusu yapmaktadır.

Sanayi aşamasından bilgi toplumuna geçiş, iletişim olanaklarının sınırsızlığı ve teknolojik yeniliklerin sürekliliği, toplumu oluşturan bireylerin hayatları boyunca eğitimlerine devam etmelerini gerektirmektedir.

2.1.1.1 Yaygın Eğitimin Amacı

Yaygın eğitim kavramının her sosyal kavram gibi çok boyutlu ve birbiriyle etkileşim içinde olan amaçları bulunmaktadır. Kavram incelendiğinde tezin aşağıdaki bölümlerinde açıklanacağı gibi yaygın eğitim uygulamalarının nedenleri ile işlevleri çoğu zaman benzer özellikler taşımaktadır. Bu açıdan yaklaşıldığında UNESCO'nun 1949 yılında ilk Yetişkin Eğitimi Konferansı sonuç bildirgesinde açıkladığı görev bütün amaçları kapsayan bir yaklaşımdır. Yetişkin eğitiminin insanlarda gerçek bir demokrasi ruhunun geliştirilmesi, elit gruplarla geniş halk kitleleri arasındaki anlaşmazlıkların, aradaki uçurum azaltılarak sona erdirilmesi görevini üstlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Savaş sonrası barış vurgusunun yapılması, yıkılmış bir Avrupa için son derece doğal sayılmalıdır. Ancak yaygın eğitim uygulamalarının bütün amacı, bireylere kendilerini mutlu hissedecekleri, gelecek ve içinde yaşadıkları toplumla barışık bir duygu yaratmaktır (Duman, 2007).

1982 Anayasası'nın 5. Maddesinde Türkiye Cumhuriyeti'nin "sosyal hukuk devleti" olarak belirtilmesi yaygın eğitim çalışmalarının sosyal bir politika olmasını gerektirmektedir. Bu politikalar, küreselleşme süreci ile birlikte yeni bir yönelim kazanarak, insan hak ve özgürlükleri bağlamında bireyi özgürleştirici ve bireysel özelliklerini ön plana çıkaran, onu değerli kılan amaçlarla uyum içindedir

2.1.1.2 Yaygın Eğitimin Önemi

Yaygın eğitim günümüzde bütün ülkeler için vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Bu önem, pek çok sosyal, siyasi, ekonomik ve bireysel amaca hizmet eder ancak onu ön plana çıkaran temel sebep, yaygın eğitiminin bireyin tüm yeteneklerini geliştirmesine yardımcı olan yönüdür. Mesleki eğitim alarak iş gücüne katılan kadınların, kendilerine uygun hobi uğraşısı ile sosyalleşen özürlü ve yaşlıların, ana amaçları, başka bireylerle iletişim kuracak ve bütünleşecek bilgiye sahip olmaktır.

Eğitimin temel görevi fırsat eşitliği yaratarak toplumsal dengeyi sağlamak, bireylerin bilinçlenmesini geliştirmektir. Yaygın eğitim pek çok sosyal sorunun çözümlenmesine yardımcı olmaktadır. Toplumsal barışın korunması yönünde bireylerin anlamlı hayat beklentileri önemini güç geçtikçe artırmaktadır.

Yaygın eğitimin ön plana çıkarılan en önemli bir başka özelliği ise gelişen teknolojik yapıya, eğitim yolu ile uyum sağlanmasıdır. Değişen yeni ekonomik şartlara uyum, öğrenmeyi öğrenmekle başlamaktadır.

Yetişkin eğitimin işlevi toplumun sosyal ve teknolojik değişimlere uyum sağlamasına yardımcı olmaktır. Yetişkin eğitiminin amacı bilgi aktarmak değil davranış değişikliği yaratmaktır. (Okçabol, 1996)

Günümüz dünyasında bilgi hızlı bir şekilde değişmekte, bireylerin sürekli olarak eğitilmesi yaygın eğitimin ekonomik önemini artırmaktadır. Konularında düzenli olarak eğitim alan çalışanlar yeni değişikliklerden haberdar olmakta istihdam şartlarında başarılı olmaları gerçekleşmektedir. İşsiz olarak nitelendirilen atıl işgücü, yaygın eğitim çalışmaları ile ara elemen ihtiyacını karşılamaktadır. İstanbul Büyük şehir Belediyesi bünyesinde kurulan İSMEK'ten mezun olan İstanbullar, aldıkları sertifikalarla İSPARK'ta otopark görevlisi aşçı ya da garson olabilmektedirler.

Ülkemizde yaygın eğitim uygulamalarının taşıdığı önem, 2007 ile 2013 yıllarını kapsayan 9. Kalkınma Planına giren hayat boyu öğrenim ulusal politika kapsamında değerlendirilmesi ile son noktasına ulaşmıştır. Uygulamada yapılacak çok fazla iş olmasına rağmen, uzun süre göz ardı edilen eğilimin tekrar gündem gelmesi ve merkezi hükümet tarafından kalkınma planına alınması dikkate değerdir.

Değişen ve gelişen ekonomi ile işgücü piyasasının gerekleri doğrultusunda kişilerin istihdam becerilerini arttırmaya yönelik yaşam boyu öğrenim stratejisi geliştirilecektir. Bu strateji, kişilerin beceri ve yeteneklerinin artırılmasını, söz konusu eğitim türleri arasındaki yatay ve dikey ilişkinin güçlendirilmesini, çıraklı ve halk eğitiminin bunlara yönelik yapılandırılmasını, özel sektör ve STK'ların bu alanda faaliyet göstermesini destekleyecek mekanizmaları kapsayacaktır.

İşgücü piyasasına ilişkin bilgi sistemlerinin geliştirilmesi, eğitim ve işgücü piyasasının daha esnek bir yapıya kavuşturulması ve istihdamın ve işgücü verimliliğinin artırılması için yaşam boyu eğitim stratejisi dikkate alınarak ekonominin

talep ettiği alanlarda insan gücü yetiştirilecektir. (T.C. Kalkınma Bakanlığı, IX. Kalkınma Planı (2007-2013), Resmi Gazete 1 Temmuz 2006 Mükerrer, Sayı 26215,)

Yaygın eğitim uygulamaları sadece girişimcilik ve ekonomik konularla ilgili alanlarda sınırlı kalmamaktadır. Demokrasi, sosyal haklar, üreme sağlığı eğitimleri, toplumsal cinsiyet çalışmaları gibi alanlarda çok sayıda yaygın eğitim uygulaması görmek mümkündür. Yaygın eğitim yöntemi katılımcıların birbirleri ile olan ilişkilerinin gelişmesini destekler ve yine katılımcılarda toplumsal bilinç ve duyarlılık oluşturur.

2.1.1.3 Yaygın Eğitimin Özellikler ve Hedef Kitlesi

Eğitim bilimlerinde yaygın eğitimin örgün eğitime göre farklılıkları ve özellikleri bulunmaktadır. Yaygın eğitim incelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır. (T.C. Meb, Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2006)

a) Herkese açıklık: Herkesin yararlanabileceği biçimde yürütülür ve özel eğitim gerektiren bireyler için özel önlemler alınır.

b) İhtiyaca uygunluk: Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara uygun olarak gerçekleştirilir.

c) Süreklilik: Bireylerin hayat boyu yararlanabilecekleri biçimde düzenlenir.

d) Bilimsellik: Her derece ve türdeki program ve uygulamalar, bilimsel araştırmalara dayalı olarak sürekli geliştirilir ve yenilenir.

e) Planlılık: Kalkınma planları hedeflerine uygun şekilde; eğitim öğretim, üretim, insan gücü, istihdam ilişkileri dikkate alınarak üretkenliğe ağırlık verilecek biçimde planlanır.

f) Yenilik ve gelişmeye açıklık: Programlar; öğrenme ve öğretme yöntemleri ile ders araç-gereç, bilimsel ve teknolojik gelişmelere, çevrenin ve ülkenin ihtiyaçlarına göre sürekli geliştirilir.

g) Gönüllülük: Bireyin ve toplumun çalışmalara isteyerek katılımları esas alınır. Sivil toplum kuruluşlarının yaygın eğitim etkinliklerine katılımlarının desteklenmesi ve özendirilmesi, yetki ve sorumluluklarının paylaşılması, merkez ile ailenin iş birliği, kulüpler, gönüllü çalışma grupları ve benzeri oluşumlara çalışma imkânı verilir.

h) Malî destek: Döner sermaye kapsamı dışındaki kurs ve etkinlikler ücretsizdir. Gerçek ve tüzel kişiler, etkinliklere gönüllü olmak şartıyla aynî ve nakdî katkıda bulunabilirler. Aynî katkılar tamamıyla bağış şeklinde olabileceği gibi karşılıksız olarak belli bir etkinlik dönemi içinde kullanım şeklinde de olabilir.

i) Her yerde eğitim: Amaçlar, düzenli ve programlı olarak yalnız kamu ve özel kurum ve kuruluşlarda değil aynı zamanda evde, çevrede, iĢ yerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilir.

j) Bütünlük: Örgün eğitim ile birbirlerini tamamlayacak ve destekleyecek, gerektiğinde aynı nitelikleri kazandırabilecek biçimde, her türlü imkânlarından yararlanabilecek bir bütünlük içerisinde düzenlenir.

k) Eşgüdüm: Aynı alanda hizmet yürüten çeşitli kamu, özel ve gönüllü kurumlar arasında eşgüdüm ve iş birliği sağlanarak hizmetlerde etkililik ve verimlilik artırılır.

Yaygın eğitim toplumun bütün kesimlerini kapsamaktadır. Genel olarak çeşitli nedenlerle okula gidememiş bireylerin yaygın eğitim ile fırsat eşitliğini yakalayacak olmasının düşünülmesi oldukça yanlış bir kanıdır. Yaygın eğitimin, toplumun yoksul ve eğitim almamış kesimlerine uygulanmasının olumlu kaçınılmazdır ancak yaygın eğitim uygulama alanı olarak toplumdaki her bireye hizmet vermektedir. Ancak yaygın eğitimin özellikle odaklandığı ve sosyal politikalar kapsamında ilgilendiği yoksulluk ve rehabilitasyon hizmeti toplumun göreceli olarak örgün eğitimden yeterince yararlanamamış, toplumsal hayata uyumlu olmak noktasında sorun yaşayan halk kitlesidir. Bu tanımlama kapsamı oldukça genişletecektir. Çalışma hayatına katılması ve sosyal şartlarının iyileştirilmesi düşünülen kadın, yaşlı ve özürlüler, örgün eğitim alamamış bireyler, mesleki gelişimlerini tamamlamak veya meslek sahibi olmak isteyen işsizler yaygın eğitimin doğal hedef kitlesini oluşturmaktadır.

2.1.1.4 Dünyada Yaygın Eğitim Uygulamalarının Gelişimi

21. Yüzyılın hızla değişen ekonomik, teknolojik ve kültürel değişimleri insanları sürekli olarak topluma yeniden uyum bağlamında zorlamaktadır. Bilgi toplumunun yaşandığı günümüzde üretim için artık daha fazla bilgi kullanılmaktadır.

Yaygın eğitimin tarihçesine baktığımızda aslında kavramsal olarak insanlık tarihi kadar eski olduğunu söyleyebiliriz. İnsanoğlu gelişiminin bütün aşamalarını

eğitim ve öğrenme faaliyeti ile sürdürmüştür. 16. Yüzyılda eğitimin kiliselerde organize edilmesinden çok daha önceleri yaygın eğitim kavramsal olarak bilinmese bile fiili olarak uygulanmaktaydı.

Ancak yaygın eğitim çalışmalarının dünyadaki gelişimine baktığımızda dinsel anlamından çıkıp sivilleşmesi bütün değişimlerin odağı olan sanayi devrimi ile başlamıştır. Yaygın eğitimin merkezileşmesine, İşçi Birlikleri ve İşçi Enstitülerinin demokrasi talepleri ile mücadele sonucunda ulaşıldı.

Sanayi devrimi, eğitilmiş insana gereksinim duyulan birçok yeni mesleğin ortaya çıkmasına ve çocuklarla yetişkinlerin okuma-yazmayla birlikte yeni bilgi ve becerileri de öğrenebilmeleri için eğitsel kurumların açılmasına neden olmuştur. İngiltere de üniversitelerin halk için etkinlikler düzenlemesi 1867 yılında üniversite dışında konferanslarla başlamıştır (Okçabol, 1996). Gelişmeleri I. Dünya Savaşı sonrası Yetişkin Eğitimi Komisyonları ve Raporları ile savaşın yıkıcı etkilerinin ardından bireylerin sosyal hayata uyumlarının sağlanması için çalışmalar takip edilmiştir.

Amerika'da ise yetişkin eğitiminin gelişmesi 1930'lu yıllarda başlamış ve yoğunlaşarak sürmüştür. Bu gelişim Avrupa'daki yetişkin eğitimi anlayışından bazı noktalarda ayrılık göstermiştir. Yetişkin eğitimi ABD'de psikoloji temelli bir gelişim gösterirken Avrupa'da sosyoloji temelli bir gelişim göstermiştir (Duman, 1997).

Androgoji'nin (Androgogy- yetişkinlerin öğrenmelerine yardımcı olan sanat ve bilim) pedagojiden ayrıldığını ya da onu tamamladığını inanılan görüşler 1920 ile 1950 yılları arasında profesyonel bir uygulama alanı haline geldi. Malcom Knowles geleneksel eğitim ile yetişkin eğitim arasındaki temel farklılıkları bularak kavramı sistematik hale getirmiştir (Smith, 2002).

II. Dünya Savaşı'na kadar genellikle ulus devlet bilincine bağlı vatandaşların vatandaşlık bağlarını geliştirmek ve vatandaşların var olan hızlı değişim sürecine, modern dünyaya uyum sağlaması için okur-yazar kursları vatandaşlık kursları resmi kurumlar tarafından devlet politikası olarak yürütülen bir toplum mimarlığı projesi olarak gündeme gelmiştir. Bu kapsamda Türkiye uygulaması sayılabilecek Halk Evleri ve Köy Enstitüleri Türkiye'deki yaygın eğitim çalışmaları kapsamında açıklanacaktır.

II. Dünya Savaşı sonrası yetişkin eğitimi, azalan insan kaynakları açığını kapatabilmek için toplumun yeniden eğitilmesine doğan ihtiyaçtan ve demokratik yaşamın öğrenilmesi için bir araç olarak kullanılmıştır.

1950'li yıllardan sonra yetişkin eğitimi üzerine yapılan çalışmalar kurumsal düzeye çıkarılmıştır. Başlangıçta dört yılda bir daha sonraları her yıl dünyanın değişik ülkelerinde yapılmaya başlanan AERC ("Adult Education Researc Conference") konferansları ile pratik ve teorik bilgiler, katılımcılar tarafından paylaşılmaktadır.

Yetişkin eğitimine UNESCO'nun (United Nations Educational, Scientific Cultural Organization) önemli katkıları olmuştur. Eğitim politikalarındaki değişim Faure Raporunda (1972) ile ana kavram olarak savunulmaya başlanmıştır. Artık yaşam boyu eğitim örgün eğitim kadar gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için rehber olma özelliğini taşımaktadır.

2.1.2 Örgün Eğitim

Belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla, okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitimdir. Bu eğitim türünde genel, mesleki ve teknik eğitim programları uygulanır. Örgün eğitim kademeleri yetiştirdiği öğrencileri bir üst eğitim kademesine veya bir üst eğitim kademesine ve hayata hazırlamaktadır. Örgün eğitim modelinde, büyük ölçüde okul ağırlıklı bir eğitim verilmektedir (www. aesob. org. tr).

Genç nesilleri bir üst eğitim kurumuna ve yasama daha iyi hazırlayabilmek için eğitimin her aşamasında bazı temel ilkeler benimsenmelidir (Tusdad 1993).

Tablo 3: Eğitim Kademesi ve Eğitimde Temel İlkeler

Eğitim Kademesi	**Eğitimde Temel İlkeler**
Okul Öncesi Eğitim:	Çocukların bedensel zihinsel ve duygusal gelişiminin yanı sıra iyi alışkanlıklar edinmelerini, grup çalışmalarına uyum göstermelerini sağlama; çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlama; ilköğretime hazırlama; el becerilerini geliştirme; okulda öğretilen bilgi ve becerilerin süreklilik kazanması amacıyla verilerle diyalog kurma; tüm okulların açılma iznini eğitim programlarının hazırlanmasını ve denetimini Milli Eğitim Bakanlığı'na bırakma.
İlköğretim:	Temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıklar kazandırma; iyi vatandaş özelliklerini benimsetme, öğrencilere ders kitaplarını, araç ve gereçlerini ücretsiz veya ödünç olarak verme; eğitim programlarını yöresel tarım takvimine göre uyarlama
Ortaöğretim(genel):	Seçmeli ders sayısının artırılması doğrultusundaki çalışmaları devam ettirme; lise birinci sınıfı yönelme sınıfı olarak benimseme ve eğitim programlarını öğrencileri iş alanlarına ya da yükseköğretime hazırlayacak bir şekilde düzenleme; öğrencilik danışmanlık ve rehberlik kurumunu geliştirme; sınıf geçme yerine ders geçme sistemini ivedilikle uygulamaya koyma ve öğrencinin başarısını daha iyi değerlendirme, ders programlarını ezbercilikten uzak, sebep sonuç ilişkilerine dayalı uygulama ve araştırmaya önem veren bir biçimde düzenleme, ortak genel kültür verme, yurt kalkınmaya katılma konusunda bilinçlendirme
Ortaöğretim(Meslek/Teknik Eğitim)	Okullar ile kamu özel kesim sanayi arasında işbirliğini güçlendirme; yaygın eğitime ya da yükseköğretime kaymış meslek dallarını programdan çıkartarak yerine ekonomideki yeni gereksinim duyulan alanları belirleme; mesleki sınıflandırma, mesleki sınıflandırma yetki ve sorumluluklar ile meslek standartlarını belirleme; iş gücü piyasasının gereklerine paralel olarak eğitim sistemi dışında kalan nüfusu da sistem içine çekebilmek için önlemler alma
Yükseköğretim	Bireylerin ilgi ve istidatlarına ve ülkenin ihtiyaç duyduğu insan gücü alanlarında yeterli bilgi ve becerisiyle meslek sahibi yapma, bireyleri girişimci ruhu ile yetiştirme; bilgiyi üretme ve yeni bilgiler üretebilecek nitelikli insan gücü yetiştirme

(Mannan, 1989).

Tablo 3'te eğitim kademesi ve eğitimin temel ilkeleri birbiri ile ilintilendirilerek incelendiğinde eğitim için koyulan temel ilkelerin güncel ihtiyaçları karşılayabilmeye dair yeterliliğinin devamlı olarak kontrol altında tutulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Eğitim planlaması çalışmaları, genellikle, orgun eğitimin planlamasına yöneliktir. Yaygın eğitim ve büyük ölçüde onun içinde yer alan yetişkin eğitimi, hem bu programların içerik olarak çok çeşitli olması, hem de formal ve informal olarak gerçekleştiriliyor olması, konunun sistemsel bütünlük içerisinde ele alınmasını güçleştirmektedir (Mannan, 1989).

Mevcut durumun tespitinde politika ve stratejilerin belirlenmesinde, eğitimin okul öncesinde başladığı göz önünde bulundurularak orgun eğitim ortamları ele alınmıştır. Örgün eğitim kademeleri aşağıdaki baslıklar altında belirtilmektedir (Özden, 2004).

- Okul Öncesi (Anaokulu-Kreş)
- İlköğretim
- Orta Öğretim (Lise ve Dengi Okullar),
- Yükseköğretim

2.2 GENEL EĞİTİM BOYUTLARI

Çalışmanın bu kısmında genel eğitim boyutları davranışsal, bilişsel ve yapıcı kuram başlıkları altında incelenecektir.

2.2.1 Davranışsal Kuram

Davranışçılığa göre öğrenme; bir organizmanın davranışlarındaki değişmedir. İstenilen davranışları oluşturmanın yolu, organizmaya dışarıdan gerekli uyarıcıların verilmesine bağlıdır. Davranışçılar buna kısaca Etki/Tepki (Uyarıcı/Davranış) formülü ile açıklar (Deryakulu, 1995).

Davranışçı kurama göre yapılan çalışmalara örnek olarak; Pavlov'un Klasik koşullanması, Thorndike'ın Edimsel Şartlanması, Skinner'ın geliştirdiği Programlı Öğretimi, Guthrie'nin Bitişiklik Kuramı verilebilir.

2.2.2 Bilişsel Kuram

Bilişselciliğe göre öğrenme; öğrencinin ne bildiği ve ona nasıl ulaşabildiğidir. Burada temel ilgi davranışçılıktaki gibi dışsal etmenlere değil, öğrencinin içsel olarak kullandığı bilişsel süreçlere yöneltilmiştir (Deryakulu, 1995).

Bilişsel kurama göre yapılan çalışmalara örnek olarak; Bruner'in Buluş yoluyla öğrenme, Ausbel'in Anlamlı öğrenmesi, Gagne'nin Öğrenme şartları kuramı, Miller'ın bilgi işlem kuramı verilebilir (Deryakulu, 1995).

2.2.3 Yapıcı Kuram

Yapıcı kuram öğrencinin deneyimler yoluyla bilgiyi kendisinin yapılandırmasını, öğrenmenin etkileşimden, ortamdan etkilendiği, öğrenmenin gerçek hayatla ilişkililik durumu ile orantılı olarak kalıcı olduğu, problemlere karşı çözümlerin iş birlikleri ile sağlandığı, bir konuya farklı bakış açıları ile bakabilme özelliği kazandırılan ve öğrenme süreci içerisinde sürece dair çalışmaların yapılmasını temele koyar.

Tablo 4: Davranışçı, Bilişsel ve Yapıcı Öğrenme Kuramlarının Karşılaştırmaları

Kriterler	**Davranışçı**	**Bilişsel**	**Yapıcı**
Öğrenme nedir?	- Gözlenebilen performansın sıklığı veya şeklindeki değişim - Öğrencilerin yaptıkları şeyler	- Öğrenci tarafından yeni bilginin içsel kodlanması ve yapılandırılması - Bilgi yapılarındaki değişim - Öğrencilerin ne bildiği ve bunu bilmeye nasıl ulaştıkları	- Öğrencinin deneyimler yoluyla bilgiyi kendisinin yapılandırması
Öğrenmeyi hangi faktörler etkiler?	- Uyarıcı ve sonuçların ortamda ayarlanması - Güçlendirme - Akıcılık	- Öğrencilerin bilgiyi nasıl kodladıkları, depoladıkları geri çağırdıkları gösterilen bilginin içeriği ve ne zaman kullanıldığı etkiler	- Etkileşim - Ortam -Bağlam

Tablo 4(Devamı): Davranışçı, Bilişsel ve Yapıcı Öğrenme Kuramlarının Karşılaştırmaları

Kriterler	Davranışçı	Bilişsel	Yapıcı
Belleğin rolü nedir?	- Tam olarak açıklanmamıştır - Bilgilerin kullanılmasındaki eksiklikler sebebiyle unutma	- Bilginin anlamlı ve organize olarak bellekta saklanması ile öğrenme gerçekleşir. - Unutma, bellekteki bilgilerin karışması, bellek kaybı veya bilgi hakkında yeterli ipucu olmaması nedenlerden ötürü geri çağrılamamasıdır - Böylece, öğrenmenin anlamsızlığı direk olarak unutmayı etkiler	- Gerçek hayatı yansıtan bağlamda öğrenme gerçekleştiği için bilgiler kalıcı olmaktadır
Hangi öğrenme tipleri en iyi bu yaklaşımla açıklanır?	- Genelleme(kavramların tanımlanmasıve gösterimi) - Zincirleme (belirli bir prosedürü otomatik olarak yerine getirme	- Öğrenmenin kompleks şekilleri (problem-çözme, sebepleri ortaya çıkarma) - Yeni durumlara genelleme	- Gerçek yaşamdaki kadar karmaşık problemleri çözme - İşbirlikli çalışma ile problem çözme
Öğretme yaklaşımı	- Tümevarımcı	- Tümevarımcı	Tümdengelimci
Yaklaşımın hangi prensipleri öğretim tasarımında kullanılabilir?	- Gözlenebilen, ölçülebilen sonuçlar üretme, görev analizi davranışsal amaçlar kriter-referanslı testler - Var olan tepki repertuarı ve öğrenci analizinde ayrı güçlendirmeler	- Öğrencilerin var olan zihinsel yapıları öğrenci analizi - Zihinsel bağlantıları sağlamada kılavuzluk etme ve destekleme geribildirim - Öğrenme sürecine öğrencinin katılımını sağlama, öğrenci kontrolü, metabilişsel öğrenme ve işbirlikli öğrenme - Öğrenilcek kavram/prensipler, öğrenciler arasında ilişki kurma	- Bir konuya çoklu bakış açıları sağlama - Ortaklaşa etkinlikleri destekleyecek işbirliği ve iletişimi arttırma - Öğrenme ile toplumsal deneyimleri bütünleştirme - Öğrencinin öğrenme süreçlerinde yaptığı hatalardan yararlanma Öğrencilerin toplumsal anlayışa dayalı bilgi yapılandırmaları
Ortam	Öğrenme sağlar	- Bilgi sağlar	- Öğrencinin gereksinim duyduğu bilgi yapılandırma olanakları sağlar
Etkinlikler	Yapılandırılmış içerik ve etkili sunum yöntemleri	- Yapılandırılmış içerik ve zihinsel etkinliklerle bilgiyi işleme	- Esnek içerik ve deneyimlerle yeni bilgileri bütünleştirici etkinlikler(etkileşim)
Ürün	Bilgiyi depolama	- Bilgiyi yeniden üretme	- Anlamı yapılandırma
Öğretmenin rolü nedir	Gerekli uyarıcıları sağlayan ve bilgiyi aktaran kişidir	- Bilginin bellekte saklanması için gerekli etkinlikleri yerine getiren kişidir.	- Öğrencilere yol gösteren, öğrenme ortamını hazırlayan kişidir.
Öğrencinin rolü nedir?	Verilen bilgiyi edilgen olarak alan kişidir.	- Bilgiyi işleyen kişidir.	- Bilgiyi yapılandıran, öğrenmeden sorumlu olan aktif kişidir.
Değerlendirme	- Ürüne yönelik ve öğretim sürecinden ayrıdır.	- Ürüne yönelik ve öğretim sürecinden ayrıdır	- Öğrenme süreci içinde ve sürece yönelik

(Alkan, Deyakulu & Şimşek,1995).

2.3 ÖĞRENCİ MERKEZLİ ÖĞRENME YÖNTEMLERİ

Öğrencinin nesne olmaktan çıkarak özne haline geldiği eğitim yöntemleri bu bölümde aktif öğrenme, deneyimsel öğrenme ve akran eğitimi başlıkları altında incelenmeye çalışılacaktır.

2.3.1 Aktif Öğrenme

Günümüz insanının karşılaştığı sorunlar karmaşık bir yapıya sahiptir. Bilginin hızla gelişip arttığı, teknolojinin pek çok boyutuyla günlük yaşamımıza girdiği çağımızda, birbiriyle ilişkisiz ezber bilgi parçacıklarına sahip olan bireylere değil, bunlar arasındaki ilişkileri görebilen, bilgiyi analiz edip yeni bilgiler sentezleyebilen ve bu bilgileri, karşısına çıkan sorunların çözümünde kullanabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Aktif öğrenme, "öğrenenin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlendiği, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin, öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme süreci" olarak nitelendirilmektedir. Aktif öğrenme ezberciliği önleyerek düşünen, araştıran, üreten, sorun çözen ve eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir (Bonwell and Eison 1991; Fleming 2000; Kılıç 2001; Çelik vd. 2005; Açıkgöz 2008).

Aktif öğrenme, öğrencileri sürece dahil eden bir tutum izlemesiyle, öğrencileri öğrenmeye cesaretlendirmesiyle hem beceriye hem de tutuma dayalı bir öğrenmeyi teşvik eder (Capel *et al.* 1995, Aktaran 2006). Geleneksel öğretimde, öğrencilere bağımsız düşünme, bağımsız hareket etme fırsatı verilmediğinden toplumsal gereksinimlere de ters düşmektedir. Diğer taraftan aktif öğrenme sınıflarında öğretmen, öğrencinin gelişiminde baskın olmadan, her adımda yardımcı olmaktadır. Geleneksel ve aktif öğrenme sınıflarının özellikleri karşılaştırılmalı olarak Tablo 7'de verilmiştir (Açıkgöz, 2008).

Tablo 5: Aktif Öğrenme Sınıfları İle Geleneksel Öğrenme Sınıflarının Karşılaştırılması

	Aktif Sınıf	**Geleneksel Sınıf**
Görüntü	Öğrenciler çeşitli biçimlerde otururlar, sınıf önü arkası belli değişir aynı anda her köşesinde etkinlik sürmekte, hareketli, sürekli etkileşim halinde, öğretmen sınıfta dolaşarak gereksinim duyanlara yardım etmektedir	Öğrenciler sıralar halinde hareketsiz oturmakta ve başlarında bir öğretmen anlatım yapmakta, etkileşim çok sınırlı kalmaktadır
Amaç	Bilginin özümsenmesi, anlamlandırılması ve yeniden üretilmesi, öğrenilenlerin kullanılması, problem çözme ve kavramadır	Aktarılan bilginin öğrenci tarafından alınması ve tekrarlanmasıdır
Kurallar	Herkes aynı anda konuşabilir ve söylediklerini dinleyecek birini bulabilir, dersin akışını sağlayacak kurallah dışında fazla kural yoktur	Öğrenciler hareket edemez, söz verilmedikçe konuşamaz, arkadaşları ile etkileşimde bulunamaz.
Öğrenci	Araştırır, düşünür, soru sorar keşfeder, tartışır, fikir üretir, karşılaştırma yapar, açıklar, örnek veriri anlam çıkarır, önceki öğrenilenlerle bağ kurar, değerlendirme yapar, çıkarımda bulunur, tahmin eder, neyi nasıl öğreneceğine karar verir, kendi eksikliklerinin farkına varır, öğrendiklerini başka ifadelerle anlatır, örnek ister, neden-sonuç ilişkilerini bulur, bilgiyi yeniden yapılandırır ve sınıflar, öğrenmek için uğraşır.	Pasif alıcı; not alır, aktarılan bilgileri ezberler ve sınavlarda tekrarlar, daha sonra unutur
Öğretmen	Öğrenmeyi kolaylaştırıcıdır.	Uzman, bilgi aktarıcı, karar vericidir.
Sorunlar	Öğrenciler arasında fikir çatışmaları yaşanabilir. Ancak bunun geliştirici yönleri vardır	Öğrencilerin dersten sıkılmaları, ezbercilik, disiplin bozulması, ilgisizlik, öğretmenlerin tükenmişliği ve gelişmenin yavaşlığı, güdüsüzlük ve yetersiz sosyal etkileşim, olumsuz sınıf atmosferi, bilgiyi kullanma fırsatı bulamama gibi durumlar göze çarpar
Avantajları	Etkili, ekonomik, kullanışlı, bilgiyi kullanma fırsatı sağlayacaktır.	……

(Açıkgöz, 2008)

Aktif öğrenme, geleneksel öğretime göre öğretmen ve öğrenci açısından daha zahmetli bir sürece katlanmayı gerektirse de her geçen gün aktif öğrenme stratejilerine olan ilgi artmaktadır. Aktif öğrenmeyi cazip kılan temel nedenler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

1. Öğretim teorik bilgilerin sunulduğu bir süreç olmaktan çıkarılıp eylemsel bir sürece dönüştürülmektedir. Geleneksel öğretim stratejilerinde öğrenme sürecindeki yaygın uygulama, öğretmenin hedef bilgileri sözel olarak sunduğu, öğrencilerinse bu sunuları dinleyerek öğrenmeye çalıştığı bir süreçtir. Aktif öğrenme stratejileri, öğretmeninin salt bilgi sunucu olması yerine, öğrencilerin aktif olarak katıldığı eylemsel bir süreci gerektirir.

2. Öğrencilere kendi kararlarını kendilerinin verebileceği uygun ortamlar sağlar. Aktif öğrenme stratejilerinde öğrenciler, karşılaştıkları problemleri çözerken hipotezler oluştururlar. Daha sonra, problem hakkında topladıkları bilgiler ışığında oluşturdukları hipotezleri test ederek birtakım kararlar verebilme fırsatı kazanırlar.

3. Öğrencilere, karşılaştıkları bir probleme nasıl cevap bulacakları ve çözebilecekleri konusunda tartışmalar yapma imkanı verir.

Eğitimde aktif öğrenme süreci öğrencilerin arasında birlikte çalışma kültürü oluşturmaktadır. Bunun nedeni, bilgi alış verişi ve ortak çalışma ortamının olması durumudur. Aktif öğrenmenin sağladığı bu ortam öğrencilerin ileriki yaşamlarında takım çalışmasına yatkın, iletişim becerileri yüksek bireyler olmasına olanak sağlamaktadır. Karşılıklı öğrenmeyi sağlamak için aktif öğrenmenin en çok kullandığı yöntemlerden biri öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışmalarıdır. Bu tip ortamlar öğrencilerin kendilerinden başka kişilerin de görüş ve önerilerine saygı duymalarına ve bu önerilerden kendileri için yeni öğrenmeler sağlamasına olanak verir.

4. Öğrencilerin bilimsel okur-yazar olmaları için uygun ortamlar sağlar. Bilimsel okuryazarlık kısaca bilimsel bilgilerimizi kullanarak çevremizde olan olayların sebeplerini anlamaya çalışmak olarak nitelendirilebilir. Aktif öğrenme sürecinde, günlük yaşamdan alınmış gerçek ya da gerçeğe yakın durumlar kullanılarak öğrenme hedeflerine ulaşma çabası vardır. Bu konuda yapılan araştırmalarda, aktif öğrenme sürecine katılan öğrencilerin çevrelerine daha bilimsel bir anlayışla baktıklarını ifade ettikleri ortaya çıkmıştır (Selco, 2003).

5. Özgüven ve iletişim becerileri kazandırır. Problemlere çözüm üretmek amacıyla yapılan faaliyetler öğrencilere başarma hissi yani özgüven ve yapılacak araştırmalar sayesinde de iletişim becerilerinin gelişmesi kazanımlarını sağlar.

6. Sadece bilişsel değil, duyuşsal ve psikomotor öğrenmeler de sağlar.

Eğitimde, öğrenme ürünü davranışlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Erdem ve Akkoyunlu 2002). Geleneksel öğretim stratejilerinde öğrenme çoğunlukla bilişsel düzeyde kalmaktadır. Aktif öğrenme stratejileri ile çalışan öğrencilerin ise, bilişsel alanda olduğu kadar duyuşsal ve psikomotor alanlarda da kazanımlar edinmeleri mümkündür (Boud and Feletti 1997). Sonuç olarak aktif öğrenme süreci, öğrencinin yaşamında kullanabileceği ileri düzeyde beceriler kazanmasına ve entelektüel girişimlerde bulunmasına önemli katkıda bulunur.

Ancak aktif öğrenme stratejilerinin öğretim ortamlarında kullanılmasını güçleştiren çeşitli nedenler bulunmaktadır. Bu nedenlerden en önemlileri, uygun aktif öğrenme etkinliklerinin olmaması, pek çok öğretmenin aktif öğrenme stratejilerinin uygulanması için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaması ve bu stratejilerin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için iyi bir ön hazırlık gerektiriyor olması şeklinde sayılabilir.

Bu nedenle, öğretim ortamlarında öğretmenler tarafından aktif öğrenme yaklaşımına uygun olarak kolaylıkla kullanılabilecek etkinliklerin geliştirilmesi son derece önemlidir. Aktif öğrenme yaklaşımının felsefesine uygun olarak geliştirilen etkinliklerin farklı öğretim ortamlarında önceden uygulanarak değerlendirilmesi, bu etkinliklerin yaygın uygulanabilirliği konusunda fikir verebileceği gibi aktif öğrenme ile amaçlanan kazanımlara ne derece ulaşılabileceği hakkında da bilgi sağlayacaktır.

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitime yansımalarının sonucunda ortaya çıkan aktif öğrenme stratejilerinin öğretim ortamlarında uygulanmasının kavramsal öğrenmeyi kolaylaştırdığı, yaşam boyu öğrenme alışkanlığı ve öğrencilerin yaşamın her alanında kullanabilecekleri becerileri kazandırdığı araştırmalarda rapor edilmektedir (Marx , 1997).

Bonwell and Eison (1991)'e göre aktif öğrenme stratejilerinin önemli özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

• Öğrenciler pasif dinlemekten çok derse katılırlar.

• Bilginin transferinden ziyade, öğrencilerin öğrenme becerilerinin gelişmesi daha önemlidir.

• Öğrenciler, okuma, yazma, tartışma gibi aktivitelere teşvik edilirler.

• Öğrencilerin tutum ve değerleri önem kazanır.

• Öğrencilerin motivasyonu artırılır.

• Öğrenciler, üst düşünme düzeylerine çıkarlar (Süzen, 2007).

Aktif öğrenme, kullanışlılık, ekonomiklik, destekleyici öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkiler gibi üç temel avantaja sahiptir:

Kullanışlılık: Aktif öğrenme teknikleri birkaç dakika gibi çok kısa süreli etkinliklerden bir dönem gibi çok uzun süreli etkinliklere kadar çok çeşitli zaman dilimlerinde kullanılabilir. Çeşitli konu alanlarında ve çok çeşitli düzeylerde etkili olması da aktif öğrenmeyi kullanışlı kılan unsurlardır. Yine aktif öğrenmenin tek bir öğretim yöntemini değil, birçok yöntemi içeriyor olması onun kullanışlılığını artırmaktadır.

Ekonomiklik: Diğer öğrenme modellerinin tersine ek görevler, pahalı araçlar ve özel mekânlar olmadan da uygulanabilir. Kuşkusuz pahalı araçlar ya da özel mekânlar her modelin olduğu gibi aktif öğrenmenin uygulamalarını kolaylaştırıp etkililiğini artıracaktır. Fakat bunlar şart değildir.

Destekleyici öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkiler: Yapılan araştırmalar aktif öğrenme ürünlerinin bir yandan başarıyı artırırken diğer yandan da destekleyici öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkiler bıraktığını göstermektedir. Aktif öğrenme öğrencilerin güvenli, yeteneklerinden emin, saygın, etkili öğrenme ve düşünme becerilerine sahip, başkaları ile işbirliği içinde çalışabilen bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktadır (Açıkgöz, 2008).

Çeşitli konu ve seviyelerdeki aktif öğrenme uygulamalarının etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan araştırmalar incelendiğinde aşağıdaki ortak sonuçlar çıkarılabilir;

Akademik başarıya katkıları;

• Öğrenmeyi kolaylaştırma,

• Kalıcı bir öğrenme sağlama,

• Öğrenmeyi zevkli kılma,

• Kavramsal öğrenmeyi sağlama,

• Bilgilerin transferini kolaylaştırma

şeklinde özetlenebilir (Blumenfeld *et al.* 1991; Bonwell and Eison 1991; Yager 1991; Felder 1994; Ross and Fulton 1994; Jones, 1997; Hodges 1999; Kovac 1999; Paulson 1999; Ram 1999; Senkbeil 1999; Heppert, 2002; Boddy,. 2003; Wallace 2003; Evans 2004; Newby 2004; Trautmann, 2004; Zion, 2004; Tuan, 2005; Michael 2006).

Problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine katkıları;

• Bilimsel süreç becerilerini geliştirme,

• Bilimin doğası anlayışlarını geliştirme,

• Sorgulama becerileri geliştirme,

• Karar verme becerileri geliştirme,

• İletişim becerileri geliştirme,

• Kişisel sorumluluğu geliştirme,

• Öz güven duygusunu geliştirme,

• Grupla çalışma bilincini kazandırma,

• Teknolojiye karşı olumlu tutum kazandırma ve teknolojiyi etkili kullanabilme becerilerini geliştirme,

Şeklinde özetlenebilir (Bonwell and Eison 1991; Blumenfeld, 1991; Yager 1991; Ross and Fulton 1994; Felder 1994; Gallagher, 1995; Deckert, 1998; Senkbeil 1999; Ram 1999; Kovac 1999; Allan 1999; Singer, 2000; Garratt,. 2000; Heppert, 2002; Field 2003; Evans 2004; Hmelo ve Silver 2004; Perrin 2004; Trautmann, 2004; Zion, 2004; Hofstein, 2005; Tuan,. 2005; Place ve Abramson, 2006).

Sınırlılıkları;

• İyi hazırlanmış etkinlik örneklerinin bulunmayışı,

• Uygulamaların gelenekselden farklı bilgi ve beceri gerektirmesi,

• Planlama sürecinin daha zor olması ve uzun zaman alması,

• Öğretmen ve öğrenciler için alışılmadık bir yaklaşım olması,

• Kalabalık sınıflarda uygulanma zorluğu,

şeklinde özetlenebilir (Bonwell ve Eison, 1991; Felder 1994; Wright, 1996; Jones, 1997; Ram, 1999; Thomas, 2000; Singer, 2000; Trautmann, 2004; Evans, 2004; Çalık, 2006).

2.3.2 Deneyimsel Öğrenme

Deneyimsel öğrenme kuramında dört öğrenme yolu ve buna dayalı olarak tanımlanan farklı öğrenme stilleri ortaya konmaktadır. Deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, temelde her öğrenme yoluna dolayısıyla her öğrenme stiline uygun eğitim etkinliklerinin düzenlenmesini gerektirmektedir. Kolb'a göre öğrenciler bir konuyu öğrenirken dört öğrenme aşamasından da geçmelidir. Öğrenme döngüsü öncelikle somut deneyimden yansıtıcı gözleme, sonra da soyut kavramsallaştırmadan aktif deneyime doğru yapılandırılmalıdır (Kolb, 1984). Kurama uygun eğitim ortamı sağlamak için öncelikle öğrenme yollarının ve öğrenme stillerinin özellikleri irdelenmeli, bu özelliklere uygun etkinlikler seçilip düzenlenmelidir.

Kolb, somut deneyimlerle öğrenmede, kuram ya da genellemelere ulaşmak yerine o anki deneyimi anlamanın ve sorun çözmenin önemli görüldüğünü vurgulamaktadır. Bu aşamada, durumu hissetmek, konu üzerinde düşünmekten daha önemlidir. Somut deneyim öğrenme yolunu seçen bireylerin yeni görüşlere açık oldukları, sezgilerine dayalı olarak karar verme eğiliminde bulundukları belirtilmektedir. Kişilere ve hissedilenlere karşı duyarlılıkları oldukça gelişmiş olan bireylerin daha çok somut deneyimler yolu ile öğrenmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir (Kolb, 1984).

Deneyimsel öğrenme yöntemi ile daha kolay öğrenebilen öğrenciler için öğrenme hedefi ile ilgili spesifik durumların paylaşılması hayattan örneklerin verilmesi bir ihtiyaçtır. Örnek vakaların incelenmesi durum canlandırmaları ve simülasyonlarının uygun araçlar olduğu söylenebilir.

Somut deneyim aşamasında ikili veya üçlü grup çalışmalarının yanı sıra bireysel araştırma ve inceleme olanağının sunulması da önemli görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme konusunu veya durumu somut olarak hissetmelerinde ilgili fotoğraf, belge, mektup inceleme olanağının verilmesi, görsel araçlarla çeşitli sunumlar yapılmasının etkili olduğu vurgulanmaktadır. Öğrenme döngüsünün ilk aşaması olan somut deneyime uygun etkinlikler; küçük grupla veya bireysel çalışma, örnek olay inceleme, senaryo ile öğretim, fotoğraf, belge inceleme biçiminde özetlenebilir (Lewin, 2000; Peirce, 2000).

Öğrenme döngüsünün ikinci aşamasını oluşturan yansıtıcı gözlem, öğrenilenler ve gözlenenler üzerinde düşünerek farklı bakış açıları geliştirmenin önem kazandığı

öğrenme durumudur. Kolb, yansıtıcı gözlem öğrenme yolunu benimseyen bireylerin olay ve olguların temelindeki düşünceyi anlama çabasında olduklarını belirtmektedir.

Bu aşamada, konuyla ilgili görüş ve düşünceleri yansıtma, gerçeklerin nasıl oluştuğunu sorgulama ve belli kararlara ulaşma söz konusudur (Kolb, 1999).

Yansıtıcı gözlemde, neden ve niçin soruları önem kazanmaktadır. Bu nedenle konular farklı bakış açıları ile sunulmalıdır. Öğrenme konusuna ilişkin farklı bakış açılarını ortaya koymaya olanak veren tartışma, bu aşamada kullanılması önerilen yöntemlerden biridir. Tartışma sürecinde öğrenciler hem kendi düşüncelerini yansıtmakta hem de diğerlerinin görüşlerini anlama fırsatı bulmaktadırlar (Lewin, 2000; Peirce, 2000). Nitekim bu aşamada konunun çeşitli açılardan incelenmesine olanak sağlandığında öğrencilerin daha başarılı olduğu belirtilmektedir (Canipe, 2001)

Yansıtıcı gözlem aşaması, somut deneyimdeki etkinliklerin devamı niteliğinde planlanmalıdır. Somut deneyim aşamasında ortaya konan çeşitli durumların analizi ve varsa sorunla ilgili çözümlerin bulunmaya çalışıldığı aşama olarak da düşünülmelidir. Bu bağlamda, beyin fırtınası, problem çözme gibi etkinliklerin bu aşamaya uygun olduğu belirtilmektedir. Yansıtıcı gözlem aşamasında zaman zaman öğretmenin anlatım yapması, öğrencileri sorularla yönlendirmesi de etkili olmaktadır (Peirce, 2000).

Deneyimsel öğrenme döngüsünün üçüncü aşaması soyut kavramsallaştırmadır. Bu aşamada somut deneyimlerle öğrenmenin tersine, mantık, düşünce ve kavramlara odaklanma söz konusudur. Diğer bir anlatımla, duygulardan çok düşünceler önem kazanmaktadır. (Kolb, 1984) Bu tip öğrenme şekline sahip kişilerin planlama durum ve olgulara dair düşünme ve yeni fikir geliştirme yeteneklerinin daha gelişmiş olduğunu söylemektedir.

Soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu tercih eden öğrenciler, bilgi ve düşüncelerin mantıksal olarak yapılandırılarak sunulmasına gereksinim duymaktadır. Diğer bir deyişle, bu aşama öğrenme konusu hakkındaki teorik bilginin belli bir düzen içinde verilmesini gerektirmektedir. Bu bakımdan öğretmen tarafından yapılan özetlemeler, anlatımlar uygun görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilere bireysel çalışma olanağı verilmesi, okuyarak öğrenmeleri için ortam yaratılması önerilmektedir. Soyut kavramsallaştırma aşamasında öğrenmeyi kolaylaştıran diğer

etkinlikler laboratuvar çalışmaları, bilgisayar destekli öğretim ve projeler olarak sıralanmaktadır (Kolb, 1984).

Deneyimsel öğrenme baz alındığında kişi öğrenme sürecinin ilk etabında somut deneyimler yaşamakta ikinci etabında bu deneyimlerden ders çıkararak yeni bakış açıları edinmekte üçüncü etabında bu bakış açılarını mantıksal bir düzlemde içselleştirmekte ve son etabında ise bu öğrenmeyi deneyimlemektedir.

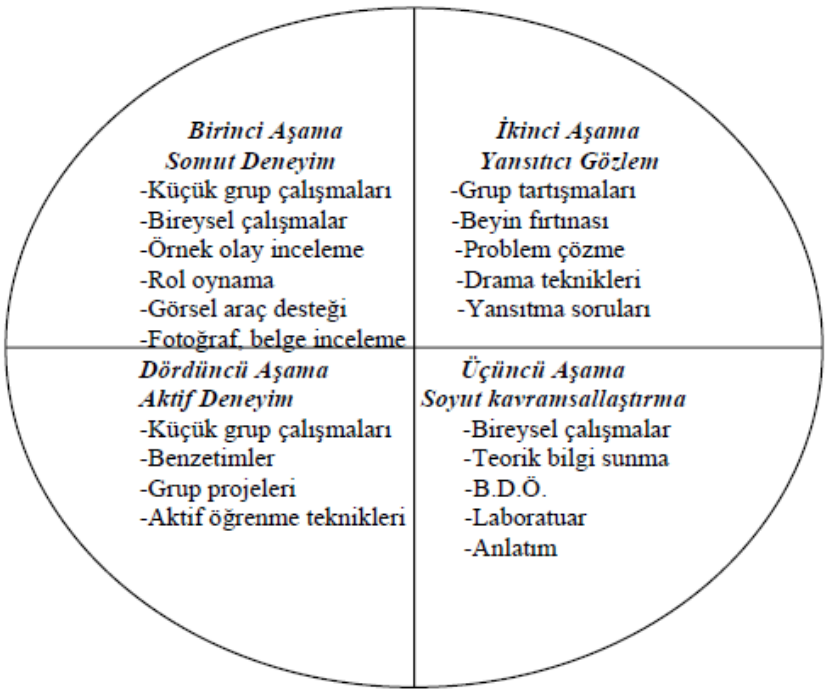
Aktif deneyimlerle öğrenen bireyler, uygulamalara dayalı olarak öğrenmeyi tercih etmektedir. Kurama göre, bu aşamada öğrencilerin uygulamalarla öğrenmelerine ve öğrendiklerini uygulamalarına olanak sağlanmalıdır. Gözlem yapmak ve dinlemek yerine etkinliğe katılmak önem kazanmaktadır. Bu öğrenme yolunu tercih eden öğrenciler öğrendiklerini uygulamaktan, diğer bir deyişle öğrendiklerinin işe yaradığını görmekten hoşlanmaktadır (Hein ve Budny, 2000; Kılıç, 2002; Kolb, 1984).

Aktif deneyim öğrenme aşamasında küçük gruplarla çalışma olanağı oluşturulması ve aktif öğrenme tekniklerinden yararlanılması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu aşamada öğrencilere yaptıkları uygulamalarla ilgili geri bildirim verilmesi gerekliliği de vurgulanmaktadır (Hein ve Budny, 2000; Kılıç, 2002; Raschick, Maypole ve Day, 1998).

Genel olarak, somut deneyim bireylerin etkinliğe tamamen katılmasını, yansıtıcı gözlem farklı bakış açıları geliştirilmesini, soyut kavramsallaştırma teorik bilginin edinilmesini, aktif deneyim bilginin uygulanmasını gerektirmektedir. Sınıf ortamında öğrenme döngüsünün uygulanması, kalıcı ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli görülmektedir (Bahar ve Bilgin, 2003; Svinicki ve Dixon, 1987).

Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramında ortaya konan öğrenme yollarına göre tercih edilen öğrenme etkinlikleri Şekil 4'deki gibi özetlenebilir.

Şekil 4: Deneyimsel Öğrenme Döngüsüne Uygun Etkinlikler



(Raschick, Maypole ve Day, 1998; Peirce, 2000; Lewin, 2000; Kılıç, 2002) yararlanılarak oluşturulmuştur).

Deneyimsel öğrenme kavramı ile ilişkili olarak dinamikleri sadece üstteki tablodakiler olarak düşünmek eksik kalan bir yaklaşım olacaktır. Burada esas olan, kişilerin öğrenme tiplerine uygun ortamı oluşturabilmektir. Deneyimsel öğrenmede sabit olan dört temel değişkenle ilintili olarak farklı yollar kullanılabilir. Bu dört temel ayak çalışmanın devamında incelenecektir.

Değiştirme öğrenme stili, somut deneyim ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarının bileşenidir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, somut durumlara farklı bakış açıları ile yaklaşmaktadır. Herhangi bir durum karşısında hemen eyleme geçmek yerine gözlem yapmayı tercih ederler. Çeşitli olaylar arasındaki ilişkileri anlamlı bir biçimde organize edebilirler (Kolb, 1999). Değiştirme öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, öğrenme sürecinde sabırlı ve dikkatli olup beyin fırtınası tekniğinde olduğu gibi farklı fikirlerin üretildiği durumlar üzerinde yoğunlaşmaktan hoşlanırlar (Ekici, 2003).

Öğrenme konularını yapılandırırken kendi duygu ve düşüncelerini dikkate alan bu kişilerin yaratıcı yönlerinin de gelişmiş olduğu vurgulanmaktadır (Ridin ve Rayner,

1998). Hayal gücünü kullanabilme, algılama, problemleri tanımlama ve farklı bakış açıları ile değerlendirme, değiştirme öğrenme stiline sahip öğrencilerin güçlü yönleri olarak belirtilmektedir. Zayıf yönleri ise seçenekler arasında seçim yapmakta zorlanma, karar vermede güçlük çekme, zaman zaman öğrenme fırsatlarını değerlendirmede yetersiz kalma biçiminde sıralanmaktadır (Ergür, 1998; Kolb, 1984).

Bu öğrencilerin çeşitli ortamlarda karar verme ve bu kararı uygulayabilecekleri etkinliklerle kendilerini geliştirmeleri gerektiğine dikkat çekilmektedir. Grup çalışmaları ve kişisel geri bildirimler, öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı etki yapmaktadır (Ergür, 1998; Kolb, 1999).

Özümseme öğrenme stili; soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarını kapsamaktadır. Bu öğrenme stiline sahip kişilerin, geniş ve kapsamlı bilgileri mantıksal bir bütün haline getirmede oldukça başarılı oldukları belirtilmektedir. Özümseyen öğrencilerin, planlama yapma ve problemleri belirleme becerileri gelişmiş olmakla birlikte, uygulamalı çalışmalarda sistematik bir yaklaşım izlemede çoğu zaman yetersiz kaldıkları gözlenmiştir (Kolb, 1999).

Bu öğrenme stiline sahip bireylerin, bilgileri organize etme, kavramsal modeller oluşturma, kuram ve düşünceleri test etme, sadece var olan durumları değil olasılıkları da göz önüne alma gibi konularda kendilerini geliştirmeye gereksinim duydukları ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenme sürecine bireysel katılımlarının gerçekleşmesi için cesaretlendirilmelerinin gerekli olduğu da vurgulanmaktadır (Ergür, 1998).

(Kolb, 1984), özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin, öğrenme sürecinde aktif ve somut deneyim öğrenme yollarını kullanarak öğrenme döngüsüne etkin biçimde katılmalarının, onların öğrenme hızlarını artıracağını, kişiler arası etkinliklerde aktif rol aldıkları takdirde, duygularını dile getirme yeteneklerinin gelişeceğini vurgulamaktadır. Özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, soyut kavramlar ve fikirler üzerine odaklanmalarının yanı sıra, öğretmeni en önemli bilgi kaynağı olarak kabul etmektedir. Bu bağlamda, bilgiyi öğretmen ve diğer uzman kişilerden almayı tercih ederler. Dinleyerek ve izleyerek öğrenme eğiliminde olduklarından, özümseyen öğrencilerin geleneksel öğrenme ortamlarında başarı gösterdikleri belirtilmektedir (Hein ve Budny, 2000; Kılıç, 2002; Kolb, 1984).

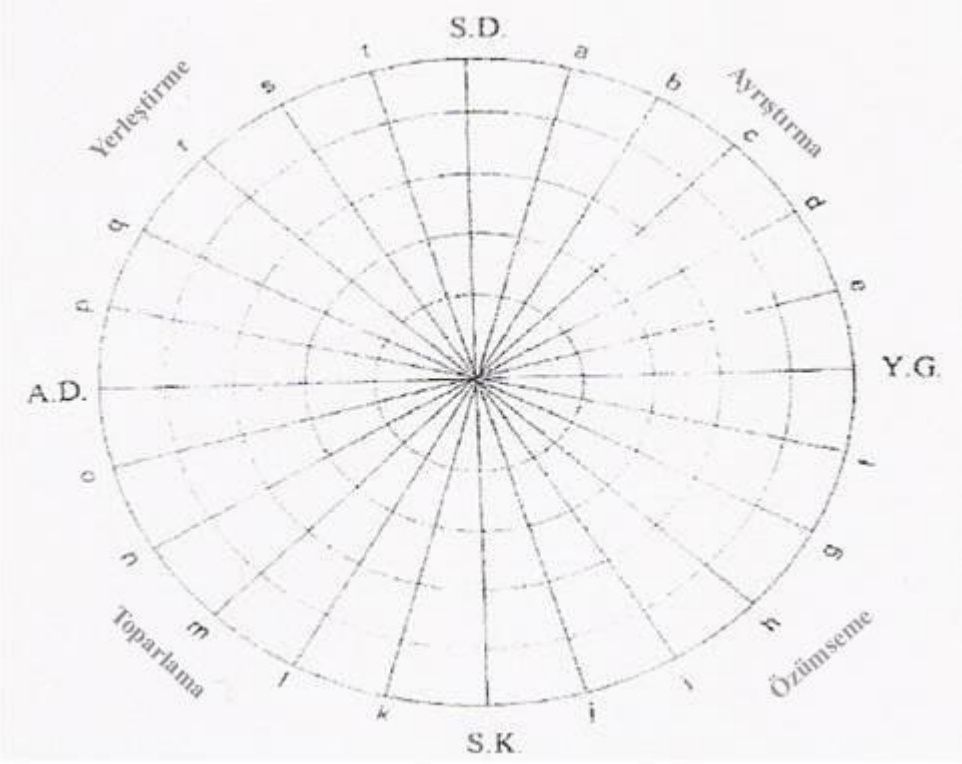
Ayrıştırma öğrenme stiline sahip bireyler, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim öğrenme yollarını kullanmakta ve "fikirlerin pratik uygulayıcıları" olarak nitelendirilmektedir (Kolb, 1999). Tümdengelimci akıl yürütmeye sahip olan bu kişilerin, mantıksal çözümleme, doğru karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişmiş olduğu, sosyal ve kişiler arası etkinlikler yerine teknik konularla ilgilenmeyi tercih ettikleri vurgulanmaktadır (Kılıç, 2002; Kolb, 1999). Uygulamalar ve denemeler yaparak doğru bilgiye ulaşmayı tercih eden ayrıştırma stilindeki öğrencilerin, öğretmenin rehberliğine ve sık sık geri bildirimlere gereksinim duydukları da belirtilmektedir (Kolb, 1999). Ayrıştırma öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin, öğrenme sürecinde uygulamaya dönük çalışmalar yapmalarının gerekliliği ve konulara farklı bakış açılarıyla yaklaşma yeteneklerini geliştirecek eğitim etkinlikleri yaşamalarının önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca, değiştirme öğrenme stilindeki öğrencilerin daha önce dikkate almadıkları soru ve olasılıkları fark etmelerini sağlamak için, küçük grup çalışmaları önerilmektedir (Ergür, 1998; Kolb, 1984).

Yerleştirme öğrenme stili, somut deneyim ve aktif deneyim öğrenme yollarının bileşeni olarak ifade edilmektedir. Bu öğrenme stilindeki bireylerin en önemli özellikleri, daha önce edindikleri yaşantılardan yararlanarak öğrenme becerisine sahip olmalarıdır (Kolb, 1984). Liderlik özelliğine sahip olan bu öğrenciler, öğrenme sürecinde teknik çözümlemeler yerine, kişiler arası ilişkilerden yararlanmayı ve diğer bireylerin kişisel bilgilerine başvurmayı tercih etmektedir. Meraklı ve araştırmacı olarak nitelendirilen yerleştirme stilindeki öğrenciler, genellikle girişkenlik, esneklik ve açık görüşlülük özellikleri ile ön plana çıkmaktadır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Kolb, 1999).

(Kolb, 1984), yerleştirme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma öğrenme yollarına uygun etkinliklerle, çalışmalarının sonuçlarıyla ilgili bilgi toplama ve çözümleme, öğrenme sürecinde zihinsel olarak daha etkin rol alma, diğer öğrencilerin öğrenme sürecindeki deneme yanılmalarını gözleyerek bunlardan kendilerine uygun çıkarımlar sağlama gibi durumlarla daha başarılı olacaklarını vurgulamaktadır. Bu sebeple, yerleştirme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin grup çalışmalarında özellikle özümseme öğrenme stilindeki öğrencilerle birlikte çalışmaları Kolb tarafından önerilmektedir.

(Kolb, 1984), bireylerin öğrenme yollarının ve öğrenme stillerinin özelliklerine dayalı olarak bir yeterlik çemberi (competency circle) oluşturmuştur. Bu çemberin, bireylerin kendilerini daha iyi tanımalarını ve eğitimcilerin de öğrencilerinin özellikleri hakkında daha ayrıntılı bilgi edinmelerini sağlayacağı belirtilmektedir. Yeterlik çemberinde, Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı olarak ortaya koyduğu öğrenme stillerinin öne çıkan özellikleri özetlenmektedir. Deneyimsel öğrenmede, bireylere öğrenme stillerine uygun eğitim vermenin yanı sıra, geliştirilmesi gereken yönlerinin de dikkate alınması gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin öğrenme stillerine bağlı özellikleri dikkate alındığında, geliştirilmesi gereken yönler de ortaya çıkmaktadır. Kolb'un Yeterlik Çemberi Şekil 5'da sunulmaktadır

Şekil 5: Yeterlik Çemberi



(Kolb,2002)

Tablo 6: Kolb'un Yeterlik Tablosu

Ayrıştırma	Özümseme	Toparlama	Yerleştirme
Hislere duyarlılık	Bilgi organize etme	Yaratıcı düşünme	Hedeflere adanma
Değerlere duyarlılık	Kavramsal modelleme	Yenilikleri deneme	Fırsat değerlendirme
Önyargısız dinleme	Kuram test etme	En iyi çözüm yolu seçme	Liderlik
Bilgi toplama yeterliliği	Deney tasarlama	Hedef belirleme	Bireysel katılım
Sonuç tahmin edebilme	Nitel veri analizi	Kendi kararını alma	Çevreye ilgi

(Kolb, 2000)'a göre ayrıştırma öğrenme stili, diğer bireylerin hislerine karşı duyarlık, ön yargısız dinleme, öğrenme konusuyla ilgili bilgi toplama, karmaşık durumların sonuçlarını tahmin/hayal etme gibi değer verme becerilerini; özümseme öğrenme stili bilgileri organize etme, kuram ve düşünceleri test etme, deneyler planlama, nitel verileri değerlendirme gibi düşünme becerilerini; toparlama öğrenme stili, yeni düşünceler ve bunları eyleme geçirme yolları oluşturma, yeni düşünceleri deneme, en iyi çözüm yolunu seçme, hedef belirleme gibi karar verme becerilerini; yerleştirme öğrenme stili, kendini hedefe adama, yeni öğrenme fırsatlarını değerlendirme, başkalarını etkileme ve yönetme, kişisel katılım, diğer bireylerle ilgilenme gibi harekete yönelik becerileri çağrıştırmaktadır.

Kolb'un öğrenme stilleri sınıflaması ve öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların temelini oluşturduğu kabul edilen Jung'un kişilik kuramında belirtilen kişilik tipleri arasında benzerlik olduğu belirtilmektedir. (Kolb, 1984), Jung'un kişilik kuramında dışadönük duyusal tip özelliklerinin gerçekçilik, çevreye kolay uyum sağlama, güçlü algı, ön yargısız düşünce, açık görüşlülük biçiminde sıralandığını ve bu yönden yerleştirme öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleriyle benzer olduğunu ifade etmektedir. Ayrıştırma öğrenme stili ise, sessiz, değerlerine bağlı, duygularını belli etmeyen, anlayışlı, baskıcı olmayan bireyler olan içine kapanık duygusal kişileri anımsatmaktadır.

Jung'un kuramında, kendi sezgilerine güvenerek hareket etme, kararlılık, düşünceleri uygulamada görmeye isteklilik gibi özelliklere sahip olan içedönük sezgisel tip, Kolb'un modelindeki özümseme öğrenme stili ile ilişkilendirilmektedir.

Jung'un Kişilik Kuramında dışadönük düşünen tip özellikleri nesnellik, planlamaya önem verme, sistemli çalışma olarak sıralanmakta ve bu özelliklerin toparlama öğrenme stilini çağrıştırdığı belirtilmektedir (Kolb, 1984).

Kolb, deneyimsel öğrenme kavramı ile ortaya koyduğu öğrenme stilleri sınıflamasında, bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini açıklayarak, en uygun öğrenme ortamları hakkında bilgiler paylaşmaktadır. Deneyimsel öğrenme kavramı ders faaliyetlerinin sırasıyla; somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim öğrenme yollarına uygun olarak hazırlanmasını gerektirmektedir. Başka bir ifadeyle deneyimsel öğrenme, eğitimcilere her bir ders için çok çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanma safhalarını göstermekte, kalıcı ve bireysel öğrenmenin sağlanmasında alternatif bir çözüm olarak sunulmaktadır.

Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı olarak düzenlenen eğitim etkinliklerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koyan birçok araştırma bulgusu mevcuttur (Brenenstuhl ve Catanello, 1980; Johns, 1999; Kılıç, 2002; Mc Neal ve Dwyer, 1999; Williams, 1990).

2.3.3 Akran Eğitimi Modeli

Akran eğitimi modeli basit anlamda benzer yaşa, benzer geçmişe, benzer gelecek kaygılarına sahip gençlerin birbirleri ile bilgi ve tecrübe paylaşmalarının sistematik bir şekilde programlanması olarak tanımlanabilir. Eğitim camiasındaki yaratıcı ve yenilikçi yaklaşım akımının bir çıktısı olarak görülebilecek bu model ile çalışmanın ilerleyen kısımlarında ayrıntıları ile incelenmiştir

2.3.3.1 Akran Eğitimi Yaklaşımı

Günümüze kadar süregelen eğitim yaklaşımlarının artık öğrenen tarafların ihtiyacına cevap vermediği bir gerçektir. Yapılan araştırma ve çalışmalar öğrenen kişilerin öğrenme ortamına katılımlarının artırılması gerektiğini işaret etmektedir. Katılımın artması bireyin süreci sahiplenmesini ve bu vesileyle motivasyonunun artmasını sağlayacaktır. Bu nedenle akran eğitimi modeli yeni bir alternatif olarak eğitim camiasının içinde yer bulmaya başlamıştır.

Akran öğretimi, öğrencinin, bilgiyi öğretmenin kontrolünde sınıf içinde ya da dışında akranına aktarması olarak tanımlanır (Gearheart, Weishahn ve Gearheart, 1992). Belirli konularda gönüllü ve öncü gençlerin eğitilmesi ve sonra kazanılan bilgilerin akranlarla paylaşılmasına dayanır. Okul içindeki öğrenme seviyesini artırdığı, öğrenciler arasındaki rekabet yerine işbirliğini kolaylaştırdığı ve katılan bireylere duygusal anlamda faydalar sağladığı için eğitimciler tarafından akran yardımına sıklıkla başvurulmaktadır.

Genellikle iki çeşit akran öğretimi modeli uygulanmaktadır. Birinci model öğreten akranın yaşça öğrenen akrandan büyük olması durumunda akran öğretimi (cross age peer tutoring), ikincisi ise tüm sınıfı kapsayan aynı yaş grubundaki akranların birbirlerine karşılıklı öğretim sunduğu akran öğretimidir (same age peer tutoring).

1- Karşılıklı Akran Eğitimi (KAE) (Reciprocal Peer Tutoring): Öğrencilerin ikisinin de aynı seviyede olması durumudur. KAE eşleşmesinde öğrenciler aynı düzeyde çalışabilmekte ve her iki öğrenci öğretmen ve öğrenci rolünü üstlenmektedirler. KAE modelinde her iki öğreten ve öğrenen öğrenci fayda sağlayabilmektedir.

2- Çapraz Akran Eğitimi (ÇAE) (Cross-Level Peer Tutoring) : Öğrencilerden birinin diğerine göre daha ileri düzeyde olması durumudur. Çapraz akran eşleşmeleri daha çok başarılı öğrenciyle, öğrenme zorluğu çeken öğrenci arasında gerçekleşir. Akademik üstünlüğü olan öğrenci daima öğreten, diğeri ise daima öğrenendir (Yardım, 2009).

Akran eğitiminin derste uygulanma süreci aşağıdaki gibidir;

1) Öğretmen akranları gruplandırır.

2) Öğretmen rolünü üstlenecek akranlar anlatılacak konu hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilir.

3) Öğretmen tarafından hazırlanan materyallerin nasıl kullanılacağı öğreten rolündeki öğrencilere anlatılır.

4) Öğreten rolündeki öğrenciler ders planına uygun olarak grup arkadaşlarıyla konuyu çalışırlar.

5) Bu süreç içerisinde öğretmen aralarda dolaşarak öğrencileri gözlemler ve onlara rehberlik eder.

Dünya genelinde akran eğitimi modeli ile ilgili çalışmalar incelendiğinde farklı örnekler görmek mümkündür. Harvard Üniversitesi Fizik Bölümü'nde öğretim üyesi olan Eric Mazur akran eğitimi ile ilgili önemli çalışmalar yapmıştır. Eric Mazur örgün eğitimle yaptığı derslerde öğrenen ve öğreten arasındaki ilişkinin tek taraflı olmasından kaynaklı olarak öğrencilerin dersi anlamadıklarını gözlemlemiştir. Bu durumu değiştirmek isteyen Eric Mazur örgün eğitimden vazgeçmiş ve bir akran eğitimi modeli kurgulamıştır. Bu modelin basamaklarını ise şöyle paylaşmıştır.

Model içerisinde Eric Mazur kısa bir konu anlatımından sonra anlattığı konuya dair öğrencilere sorular sormuştur. Bilgisayar ve teknolojiyi sınıfta etkin bir şekilde kullanan Mazur sorunun ekrana yansımasından sonraki birkaç dakika her bir öğrenciden soruyu düşünmesini ve öğrencilerin ellerindeki işaretleyici (clicker) denen uzaktan kumanda aletine benzeyen küçük aletle cevap şıklarından birini işaretlemelerini istemiştir. Her bir öğrencinin cevabı bilgisayara aktarılmıştır ve bilgisayardaki özel yazılımlarla ekrandaki şıkların çubuk grafiği oluşturulmuştur. Bu şekilde herkes sınıfın yüzde kaçının hangi şıkkı seçtiğini görebilmiştir. Sistem bireysel cevapların ne olduğunu değil toplam cevapların ne olduğunu gösterecek şekilde kurulmuştur bunun sebebi öğrencilerin yanlış yapma ve diğer arkadaşlarına karşı mahcubiyet duyma ihtimalini ortadan kaldırmak ve bu vesileyle öğrencilerin derse katılımını sağlamaktır. Genel eğilimi tüm öğrencilerin görmesi sağlandıktan sonra öğrencilerden küçük gruplar oluşturularak, alt gruplarda soruları tartışmaları istenmiştir. Öğrenciler hangi cevabı neden verdiklerine dair birbirleri ile paylaşımlarda bulunmuştur. Bu çalışma süresince grupları dolaşan Eric Mazur ise hem gözlemler yapmış hem de ihtiyaç duyulan anlarda küçük müdahalelerde bulunmuştur. Alt grup çalışmalarının sonunda ise öğrencilerden soruları tekrar cevaplamaları istenmiştir. Son olarak ise doğru cevap öğretmen tarafından açıklanmıştır.

Eric Mazur eğitimde akran eğitimi modelinin kullanılmasının sonucunda öğrencilerin sürece katılımlarının arttığını ve öğrenme düzeylerinin pozitif etkilendiğini tespit etmiştir. Öğrencilerin aktif olarak süreç içerisinde yer alması konuya dair alakalarını ve konsantrasyonlarını artırmıştır. Akran eğitimi modeline dair yapılan benzer çalışmalarda da öğrenciler arasındaki güven duygusunun arttığı ve derslere karşı ilgileri ilgilerinin yükseldiği ve bunlarla beraber öğrenci tutumlarında pozitif yönde değişiklikler gözlemlenmiştir.

2.3.3.2 Akran Yardımcılığı Hizmetinin Tarihçesi

Akran eğitimi modeli aslında kökenleri eskiye dayanan bir eğitim modelidir. Bu fikir yıllar önce okullarda yaşça büyük olanların küçüklere yardım etmesiyle başladı (Myrick, 1997). Okullarda öğretmenler tarafından başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere, büyük öğrencilerin küçük öğrencilere yardım etmesi şeklinde yürütülen bu yöntem ABD'de psikolojik danışma ve rehberlik alanında 1960'lı yıllarda kullanılmaya başlanmıştır. Artan suç oranları, alkol ve uyuşturucu kullanma oranları, okulu bırakma, depresyon, intihar gibi sorunların artması, eğitimcileri yeni çözüm arayışlarına itmiştir (Tobias ve Myrick, 1999). Bu problemleri önlemek için akran yardımcılığından yararlanılmıştır.

Akran eğitiminin en önemli gerekçelerinden biri, eğitim camiasındaki eğitmen ve katılımcı sayılarındaki katılımcı aleyhine olan dengesizliktir. Bu sebeple alanında uzman kişiler tarafından belli bir konu hakkında yetiştirilen öğrenciler akranlarıyla ilgili konuya dair bilgi ve tecrübelerini paylaşabilmektedir. Bu konudaki bir başka dinamik ise gençlerin kendi akranlarından daha iyi öğrendikleri gerçeğidir.

Akran temelli uygulamalarla ile ilgili olarak biri A.B.D.'de diğeri Kanada'da bulunan iki dernek (National Peer Helpers Association-NPHA ve Peer Resources-PR) akran temelli uygulamaların profesyonel anlamda bir eğitimi kastetmediğinin altını önemle çizmektedir. Bu nedenle de 1984'de akran danışmanlığı ifadesi değiştirilerek akran yardımcılığı terimi kullanılmaya başlanmıştır. Akran yardımcılığı farklı biçimlerde (akran desteği, akran arabuluculuğu, akran eğitimi, akran lideri gibi), farklı mekanlarda (okullar, üniversiteler, hastaneler ve işyerleri gibi) ve farklı yaş gruplarına (çocuklar, ergenler, yetişkinler ve yaşlılar gibi) yönelik olarak sunulmaktadır.

Akran temelli uygulamalar konusunda araştırmalar yapılması, eğitimler verilmesi ve dünya genelinde ortak bir sistem oluşturulması amacıyla 1987 yılında kurulan Ulusal Akran Danışmanlar Derneği (National Peer Helpers Association-NPHA) akran temelli uygulamaların kabul görmesi ve yaygınlaşmasında önemli rol oynamıştır (Aladağ ve Tezer, 2007).

2.3.3.3 Akran Eğitiminde Öğretmenin ve Öğrencinin Rolü

Verimli bir akran eğitiminin gerçekleşebilmesi için, bu sürecin safhalarının iyi planlanmış olması ve her safhanın takip edilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu noktada akan eğitmeni ve katılımcıdan ziyade, programın kurgulayıcısına görev düşmektedir. Akran öğretimi sürecinde program kurgulayıcısı, eğitmenlik yapan öğrencilere nasıl öğrenme ortamını nasıl kuracaklarına dair örnek olmalı ve her bir öğretim adımı için fırsatlar yaratmalıdırlar. Program kurgulayıcısı programın hazırlanmasında, eğitimi verecek ve alacak öğrencilerin seçiminde ve eğitilmesinde, programın yürütülmesinde ve takip edilmesinde büyük sorumluluğa sahiptir. Öte yandan akran eğitimi programı kurgulayıcısı program kapsamında aşağıdaki noktalara dikkat etmelidir;

1) Her oturum için belirgin hedefler koyulmalı,

2) Hedefe ulaşmak için tek tek aktiviteler ve kapsamlı materyaller seçmeli,

3) Materyali sunmalı ve tepkileri not etmeli, geri dönüt ve pekiştirmeyi kullanmalı,

4) Katılımcıyı akranla öğretim modelini anlaması ve bir akranla çalışması için yönlendirmeli,

5) Oturumları 30 dakikadan uzun olmayacak şekilde düzenlemeli,

6) Akran eğitimi programını periyodik olarak gözlemlemeli ve değerlendirmeli, akran eğitmenine ve katılımcıya geri dönütler vermeli,

8) Ailelere uygulanan akran eğitimi programı hakkında bilgi vermeli ve onları destek olabilecek şekilde yönlendirmelidir.

Akran eğitiminde program kurgulayıcısı katılımcıların başarı seviyelerine göre grupları oluşturur. Eğitmen rolünü üstlenecek öğrenciyle eğitim öncesinde çalışma yapar. Öğrenci eğitmen rolünü üstleneceği için hem kendine olan öz güveni hem de sorumluluk duygusu gelişir. Öğrencinin görevi grup arkadaşına konuyu anlatmak ve daha sonra o modüle ait uygulamaya aktif katılımını sağlamakla yükümlüdür. Katılımcıları doğrudan yönlendirmek yerine onlara ipuçları verilmelidir. Böylece katılımcı çözüme kendisi ulaşabilmektedir. Katılımcılar anlamadıkları yerleri akran eğitmenine daha rahat sorabildiği için bu çalışma hem öğreten hem öğrenen öğrenciye fayda sağlar.

2.3.3.4 Akran Eğitiminin Olumlu Özellikleri

Öğrenci merkezli aktiviteler öğrencilerin başarısını artırmaktadır. Yapılan çalışmalar öğrencilerin diğer öğrencilerden izole bir şekilde sadece öğretmen veya kitaba bağımlı olmamasını ve akranları ile tartışmaya teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Campbell ve Erdoğan (2005) öğrencilerin akranları ile çalıştıklarında daha iyi motive olduklarını ve kendilerine daha fazla güven duyduklarını belirtmektedirler. Ayrıca akran eğitiminin, gençlerin benlik saygılarını ve iletişim becerilerini olumlu yönde geliştirdiği (Robinson ve Morrow, 1991), empati becerilerini arttırdığı (Martin, 1998), akademik gelişimlerini ve kişisel başarılarını desteklediği (Black ve Tobler, 1998) ortaya konmuştur.

Akran eğitiminin modelinin olumlu yanları:

- Akranlar, birbirileriyle daha rahat iletişim kurabilir, tartışır ve öğrenirler,
- Akran eğitimi modeliyle gençler, otoriteler karşısında daha bağımsız olma becerisi kazanırlar,
- Gençler kendilerinden daha çabuk öğrenenlerle kıyaslanmadan kendi adımlarıyla, bir öğrenme sürecini gerçekleştirirler,
- Akranlar, arkadaşları için tehdit edici değil, güven vericidirler,
- Akran eğitimi modelinde gençlerin vizyonları genişler,
- Gençler pozitif yönde yeni davranış ve tutumlar edinir,
- Edinilen bilgi ve beceriler gençlerin yetişkin yaşamında da işine yarar,
- Liderlik potansiyeli olan gençlere bu potansiyeli deneyimleme fırsatı sunar,
- Ekip çalışması ve takım ruhunu geliştirir,
- Gençlerin inisiyatif almalarına neden olur,
- Akran eğitimi modelinde yatay hiyerarşik bir ortamın olduğunu görerek ile destekçi öğrenme ilişkisi kurulur,

Akran eğitmenleri, benzer geçmiş ve benzer gelecek kaygısına sahip olan diğer öğrencilerin bilişsel özelliklerine sahip oldukları için onların sorunlarını daha iyi anlarlar.

2.3.3.5 Akran Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Akran eğitimi modeli son yıllarda gittikçe yaygınlaşsa da yapılan araştırmalar bu konuda henüz yeterli sayıda çalışmanın olmadığını ortaya koymaktadır. Halihazırda akran eğitim modeli özellikle ülkemizde daha çok sivil toplum kuruluşları tarafından tercih edilmektedir. Akran eğitimi modelinin yaygınlaşma hızının bu seviyede olmasının sebepleri düşünüldüğünde aşağıdaki noktalar dikkate alınmalıdır;

- Öğrenme hedeflerindeki amaç ve hedefin belirgin olmayışı,
- Program kurgulayıcısının uygulama ve izleme için zaman yeterli zamanı ayırmaması,
- Akran eğitimi modelinde akran eğitmeninin yetiştirilebilmesi için ayrıntılı bir eğitim programının olmaması,
- Akran eğitimine yabancı olunduğu için eğitimde yapılan çalışmaların yeterli olmaması,
- En iyi eğitimin yetişkinden çocuğa/gence olacağına ilişkin algı,
- Gençler üzerindeki iyi birer eğitimci olmayabilirler ve yetiştirilmeleri için çok çaba sarf edilmesi gerektiğine dair önyargılar,
- Akran eğitmeni ve katılımcı arasında eşitlikçi bir ilişki kurulamaması,

Tüm bunlar değerlendirildiğinde akran eğitimi modelinin zahmetli ve zaman isteyen bir model olduğu bir gerçektir. Gençler üzerinde olan önyargının yıkılması eğitim otoritelerinin yeniliğe karşı olan katı tutumları bu modelin önündeki zorluklar olarak görülmektedir. Ancak uzun vadeli bir planlama ile akran eğitimi modelinin hayata geçmesi için sarf edilecek çaba eğitimde verimlilik ve inisiyatif sahibi özgüvenli gençlerin yetişmesi adına çok önemli bir yatırım olacaktır denilebilir.

2.3.3.6 Akran Eğitimi Modeli ve Lojistik

Lojistik biliminin hayatın her alanı ile birebir ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum lojistik eğitiminde interaktif öğrenmenin önemini artırmaktadır. Öğrencilerin süreçleri deneyimlemelerini sağlamak öğrenmede kalıcı bir etki yaratmaktadır. Yine lojistik biliminin çoğunlukla gerçeğe uygun bir şekilde canlandırılabilir konulardan oluşması akran eğitimi modelinin kurgulanması açısından kolaylık sağlamaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
DENEYİMSEL ÖĞRENME UYGULAMALARININ TUTUMLARIN DEĞİŞİMİNE ETKİSİNİN ÖLÇÜLMESİ

3 ARAŞTIRMANIN AMACI VE KAPSAMI

Lojistik biliminin çalışma alanı düşünüldüğünde hammaddeden son tüketiciye kadar olan tüm planlama sürecinin uygulanması kısmının deneyimsel öğrenme yöntemi ile rahatlıkla ilişkilendirilebileceğini görmek mümkündür. Lojistik sektörünün en az planlama gerektirdiği kadar uygulama da gerektirmesi, uygulama esnasındaki küçük hataların çok büyük maliyetlere hatta iş kazalarına sebebiyet verebilecek durumda olması, lojistik alanında çalışacak kişilerin sektör deneyimleri öncesinde alacakları eğitimin de bu ihtiyaçlara göre kurgulanmasını gerektirmektedir. Öğrencilere sektöre dair süreçlerin uygulamalı bir şekilde güvenli bir ortam dahilinde deneyimletilmesi yaşanabilecek bu tip olumsuzluklara dair önleyici bir faaliyet olarak değerlendirilebilir. Lojistik sektörünün diğer sektörlerle kıyaslandığında çalışanlarında tecrübe ihtiyacının daha fazla ve daha kritik olduğu söylenebilir. Bu noktada, sektörden önceki son eğitim olan lisans ve ön lisans eğitimlerinde deneyimsel öğrenme yöntemlerinin kullanılması gerektiğini söylemek mümkündür.

Araştırmanın amacı lojistik eğitiminde deneyimsel öğrenme yaklaşımının eğitim alan kişilerin tutumları üzerinde yol açtığı değişikliklerin değerlendirilmesidir.

Bu doğrultuda lojistik temalı ilk yükseköğrenim kurumu olan Beykoz Lojistik Meslek Yüksekokulu 2013-2014 ve 2014-2015 eğitim öğretim yıllarında Lojistikte Laboratuvar Uygulamaları ve Simülasyonları dersi kapsamında bir dönem boyunca lojistik süreçlerle ilgili toplamda 7 farklı uygulama ile öğrencilerine deneyimsel öğrenme yöntemi ile lojistik eğitimi vermiştir ve vermeye de devam etmektedir.

Bir eğitim öğretim dönemi boyunca Lojistikte Laboratuvar Uygulamaları ve Simülasyonları dersini alan öğrencilerdeki tutum değişiklikleri değerlendirilmiş ve deneyimsel öğrenme yönteminin öğrencilerin hangi tutumları üzerinde ve hangi yönde bir değişikliğe yol açtığı yapılan analizler sonucunda tespit edilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMAYA KONU OLAN DENEYİMSEL ÖĞRENME UYGULAMALARININ TANITILMASI

Araştırmaya konu olan toplamda yedi uygulama bulunmaktadır. Her bir uygulama kendi içerisinde ayrı ayrı öğrenme hedefleri barındırmakta ve öğrencilerde bu hedefler doğrultusunda bir öğrenme ortamı yaratmaya ve aynı zamanda tutum değişikliği yaratmayı amaçlamıştır. Uygulamalar ile ilgili özet bilgiler sırasıyla paylaşılmıştır.

3.1.1 Uygulama 1: Beer Game Tedarik Zinciri Uygulaması

Uygulama bir tedarik zinciri yönetimindeki tüm halkaların rollerinin öğrenciler tarafından deneyimlenmesini amaçlamaktadır. Müşteri, perakendeci, toptancı, üretici, tedarikçi ve hammadde tedarikçisi arasındaki sipariş ve tedarik döngüsü öğrenciler tarafından birebir deneyimlenmekte ve uygulama süresince öğrenciler stok maliyeti, sipariş maliyeti, sipariş karşılayamama maliyeti, müşteri hizmet düzeyi, üretim planlama konularını öğrenmektedir. Uygulama en az 8 en fazla 20 kişi ile yapılabilmektedir. Uygulama süresi 3 saattir. Uygulama için yeterli sayıda lego, maliyet/sipariş tabloları, sipariş kartları ve serbest sandalyeli bir alan gerekmektedir.

3.1.2 Uygulama 2: Tik Tak Tedarik Zinciri Yönetimi Uygulaması

Uygulama temel düzeyde tedarik zinciri yönetimindeki karakterlerin tanınmasını ve geleneksel tedarik zinciri yönetimi ve modern tedarik zinciri yaklaşımları arasındaki farkların öğrenciler tarafından öğrenilmesini amaçlamaktadır. Müşteri, depo, üretici ve tedarikçi arasındaki sipariş ve tedarik döngüsü öğrenciler tarafından deneyimlenerek görülmektedir. Uygulama esnasında, tam zamanlı üretim döngüsü, 5s uygulamaları ve 6 sigma yaklaşımı öğrenciler tarafından deneyimlenmektedir. Uygulama tedarik zinciri yönetimindeki stok maliyeti, ulaştırma maliyeti, ulaştırma modları, ve tersine lojistik süreçlerinin görülmesine olanak sağlamaktadır. Uygulama en az 8 en fazla 20 kişi ile yapılabilmektedir. Uygulama süresi ortalama 3 saattir. Uygulama için gerekli olan malzemeler; yeterli sayıda lego, maliyet ve sipariş tabloları, sipariş kartları ve serbest sandalyeli bir alandır.

3.1.3 Uygulama 3: Dış Ticarette Ödeme Şekilleri ve Akreditif Döngüsü Uygulaması

Uygulamanın amacı temel dış ticaret işlemlerini, akreditif döngüsünü, bir navlun komisyoncusunun dış ticaret ve akreditif işlemlerinde nasıl bir işleyiş içerisinde hareket ettiğini öğrenmek, satış sözleşmesinin bağlayıcılığı, akreditif mektubu açılması, siparişlerin konsolide edilmesi, dış ticarete konu olan malların gönderilmesi ve teslimine ilişkin operasyon işlemlerinin öğrenilmesi.

Oyuncuların dış ticaretin aşamalarını kavramaları, yanı sıra zaman ve hammadde gibi kısıtların doğru yönetilmesi gerektiğini anlamalarını amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra dış ticarete ilişkin evrakların doğru kullanılması ve takip edilmesi de hedeflenmiştir. Oyunculardan süreci doğru yürütmeleri, verilen evrakları uygun şekilde doldurmaları, doğru zamanda doğru siparişleri üretip bir sonraki aşamaya iletmeleri beklenir. Oyunda, uygun koşullarda taşıma yöntemi deniz yolu olarak belirlenmiştir. Ayrıca oyun sürecin tamamlanamaması, gecikmeli veya hatalı tamamlanması halinde satış sözleşmesi olası cezai uygulamalar ile söz konusu olabilecek yaptırımları göz önüne sermeyi amaçlanmıştır. Uygulama en az 10 en fazla 22 kişi ile yapılabilmektedir. Uygulamanın süresi ortalama 2,5 saattir. Uygulama için gerekli malzemeler, projeksiyon, bilgisayar, gerekli masa kılavuzları ve belgelerdir.

3.1.4 Uygulama 4: Big Space Simülasyonu

Uygulama öğrencilerden bir depolama ünitesini belli bir süre boyunca en yüksek karı elde edecek biçimde işletmenizi isteyen bir simülasyondur. Öğrenciden beklenen, belirli bir işletme sermayesi ile başlamak koşuluyla, açık ve kapalı alanları toplamı 120.000 m2 olan bir deponun 36 ay boyunca yönetimini yapmasıdır. Bu süre boyunca nakit akışını düzenlenmesi, işletme sermayesinin yanı sıra banka kanalıyla elde edilecek kaynakların kullanılması, işin sürmesini engelleyebilecek risklerden korunma amaçlı yatırımların yapılması gerekmektedir. Risklerden nasıl korunulacağı ve ne tür yatırımlar yapılabileceğine dair bilgiler dikkatle incelenmelidir. Bu konularda alınacak kararlar dönem sonu karı açısından belirleyici olmaktadır. Simülasyona başlamadan önce sigorta seçeneklerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Seçilen sigortaların yaratacağı maliyetten kaçınmak adına sigorta

yaptırmamak da bir seçenektir. Sigorta güvencesi olası kayıpları engellemek açısından yeterli değildir, işletmenin başına gelecek bütün talihsizliklerden sigorta şemsiyesi ile korunamama ihtimali, rasyonel yatırımların yapılması ihtimalini de doğurabilmektedir.

Simülasyon boyunca öğrenciler aşağıdaki gibi risklerle karşılaşabileceklerdir:

- Vinçlerden biri arızalanabilir ve yükler hasara uğrayabilir,
- Orta şiddetli bir deprem maddi hasar verebilir,
- Depoda hırsızlık olabilir,
- Taşıyıcı araçlardan biri depo içinde kazaya karışabilir,
- Depoya yıldırım düşebilir,
- Uluslararası standartların eksikliği nedeniyle müşteri kaybedilebilir,
- Deponun bilgisayar sistemi çökebilir.
- Depoda yangın çıkabilir.

Uygulama bireysel olarak yapılabilir, uygulama süresi ortalama bir saat olmakla beraber, değişkenlik gösterebilir. Uygulama için bilgisayar ve internet bağlantısı gerekmektedir. (www.simulane.com)

3.1.5 Uygulama 5: Northstar Simülasyonu

Simülasyon bir dünya haritası üzerinden gerçekleşmektedir. İtalyan bir şirket papalık seçimleri dolayısıyla çevre düzenlemesinde kullanmak üzere Isparta'da faaliyet gösteren bir gül üreticisi ile anlaşmaya varmıştır. Güller 1 TEU'luk reefer konteyner ile Isparta'da faaliyet gösteren işletme tarafından Roma Vatikan'a DAP (delivery at place) teslim şekli ile gönderilecektir. Isparta'daki ihracatçı bu sözleşme gereği tüm maliyetleri ve sorumlulukları üstlenmektedir. Öğrencinin rolü burada ihracatçı firmayı temsil etmek ve 1 TEU gülü en kısa sürede ve en az maliyet ile Roma Vatikan'a iletmektir. Öğrenciler üç farklı rotadan dilediğini seçebilmekte ve bu üç rotayı sigortalı ve sigortasız seçenekleri ile ayrı ayrı deneyimleyebilmektedir. Simülasyon içinde öğrenciler bir ulaştırma sürecinde ne tip risklerle karşılaşabileceklerine dair bilgi edinmektedir. Bu riskler karayolunda çıkabilecek riskler, deniz yolunda çıkabilecek riskler ve limanda karşılaşılabilecek riskler olarak üç ayrı grupta toplanmıştır. Tüm riskler aşağıda paylaşılmıştır;

- Soğutucu sistem hatası
- Yol yapım çalışması

- Otoyolda kaza
- Elverişsiz hava şartları
- Gümrük belgelerinde eksiklik
- PSC kontrolünde problem
- Konişmento gecikmesi
- Limanda grev
- Müşterek avarya
- Hava koşulları nedeniyle geminin barınma limanına sığınması
- Dümen arızası
- Makine arızası
- Türkiye ve Yunanistan arasında diplomatik kriz.

Uygulama bireysel olarak yapılabilir, uygulama süresi ortalama bir saat olmakla beraber, değişkenlik gösterebilir. Uygulama için bilgisayar ve internet bağlantısı gerekmektedir. (www.simulane.com)

3.1.6 Uygulama 6: Yatırım ve İkmal Simülasyonu

Simülasyon bir lojistik operasyondaki ikmal sürecinin öğrenciler tarafından deneyimlenmesini ve ikmal sürecinin verimliliğinin artmasında doğru noktalara ve zamanında yatırım yapmanın öneminin kavranmasını amaçlamaktadır. Simülasyonun öğrenme hedefleri aşağıdaki gibidir;

- İkmal sürecinde güzergaha göre yatırım yapmanın önemine vurgu yapmak.
- Yatırım sürecinde doğru yatırımların yapılması ile ilgili beceri kazandırmak
- Bütçe kullanımın doğru planlanması ile ilgili beceri kazandırmak
- İkmal sürecinin verimliliği ile depo verimliliği arasındaki ilişki boyutunu göstermek
- İkmal sürecinde hızın önemine vurgu yapmak.

Uygulama bireysel olarak yapılabilir, uygulama süresi bir saat olmakla beraber, değişkenlik gösterebilir. Uygulama bilgisayar ve internet bağlantısı gerektirmektedir.

3.1.7 Uygulama 7: Dağıtım Merkezi Simülasyonu

Simülasyon dağıtım merkezlerinin lojistik operasyonlar için önemini vurgulamaktadır. Öğrenciler simülasyon içerisinde bir dağıtım merkezinin lojistik operasyonlar için önemini, dağıtım merkezlerinin sahip olması gereken özellikleri, dağıtım merkezi çalışanlarının sahip olması gereken yeterlilikleri, dağıtım merkezlerinin ulaştırma modları ile bağlantılarının olmasının önemini görebilmektedir. Simülasyonun öğrenme hedefleri aşağıdaki gibidir;

- Bir dağıtım merkezinin nasıl çalıştığına dair bilgi vermek
- Bir dağıtım merkezinin nasıl verimli çalışabileceği ile ilgili bilgi vermek
- Dağıtım sürecinde zamanın etkili kullanımının önemine vurgu yapmak
- Dağıtım sürecinde malın sevk yerinin doğru seçilmesine dair bilgi vermek.
- Dağıtım sürecinde çatışma yönetimi ile ilgili beceri kazandırmak.

Uygulama bireysel olarak yapılabilir, uygulama süresi bir saat olmakla beraber, değişkenlik gösterebilir. Uygulama, bilgisayar ve internet bağlantısı gerekmektedir.

3.2 ARAŞTIRMA VERİ TOPLAMA FORMUNUN GELİŞTİRİLMESİ

Anketler saha araştırmalarının en önemli aracı olup, cevaplayıcılardan bilgi toplamak için, biçimlendirilmiş veri formlarıdır. Başka bir ifadeyle bir araştırma projesinin amacına ulaşabilmesi için, gerekli olan verileri üretme ve su yüzüne çıkarma aracıdır (Nakip,203). Araştırma yöntemlerinden en çok kullanılanı hiç kuşkusuz "anket" yöntemidir (Kurtuluş, 2006).

Araştırmada kullanılan anket formu geliştirilirken tutum değişikliği üzerine bu zamana kadar yapılan akademik çalışmalar taranmış ve Doç. Dr. Mustafa Kalkan tarafından hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Anket formu iki temel bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde yer alan sorular katılımcıların profil bilgilerini elde etme amaçlı sorular yer almaktadır. Sorular cinsiyet, yaş okunmakta olunan alan ve bu alandan kaç yıldır eğitim alındığı şeklindedir.

Anketin ikinci kısmında çeşitli durumlara ilişkin öğrencilerin tutumlarını değerlendirmeye yönelik 33 ifadeye yer verilmiş ve öğrencilerin bu ifadeleri metrik aralıklı 5'li Likert ölçekte işaretlemeleri istenmiştir. Anketteki ifadeler için katılım

dereceleri (1) Hiç uymamaktadır (2) Az uymaktadır (3) Kısmen uymaktadır (4) Büyük ölçüde uymaktadır (5) Tam anlamıyla uymaktadır olarak tanımlanmıştır.

3.3 VERİ TOPLAMA FORMUNUN GÜVENİLİRLİK VE GEÇERLİLİK ANALİZİ

Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirliğini analiz etmek için hem ilk test hem son testte Cronbach Alpha yöntemi kullanılmıştır. 33 parçalı ölçeğin analizi sonucunda Alpha değeri ilk test için (α 0,870) son test için ise (α 0,886) olarak tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek, Prof. Dr. Mustafa Kalkan'ın "Uzakyol Kaptanı Eğitiminde Gerekli Mesleki Tutum Oluşturmada Probleme Dayalı Öğrenim Uygulamaları" doktora tezinde kullanılan ölçektir. Buna dayanarak içerik geçerliliği olduğu varsayılmaktadır.

3.4 ARAŞTIRMA ANA KÜTLESİ VE ÖRNEKLEMİNİN TANIMLANMASI

Araştırmanın ana kütlesi Beykoz Lojistik Meslek Yüksekokulu Lojistik Programı 2. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın ana kütlesinde toplam 225 öğrenci vardır. Araştırma kapsamında toplamda 217 öğrenciye ulaşılmıştır. 217 anketin tamamı araştırmanın veri analizinde kullanılmıştır. Bu sayılar araştırmaya olan geri dönüş oranının %96,4 olmasını sağlamıştır.

3.5 ARAŞTIRMA VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmanın veri toplama sürecinde tutum değişikliği anket formu ön test ve son test olmak üzere aynı örnekleme iki kere uygulanmıştır. Ön test anketleri öğrenciler henüz lojistikte deneyimsel öğrenme yöntemi ile tanışmadan önce 01.10.2013-04.10.2013 tarihleri arasında son test anketleri ise öğrenciler bir dönem boyunca yedi farklı lojistik eğitiminde deneyimsel öğrenme uygulamasını gördükten sonra 20.01.2014-25.01.2014 tarihleri arasında uygulanmıştır.

3.6 ARAŞTIRMANIN KISITLARI

Araştırma sadece Lojistikte Laboratuvar Uygulamaları ve Simülasyonları dersini almış olan Beykoz Lojistik Meslek Yüksekokulu Lojistik bölümü 2.sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Ana kütle olarak bu grubun seçilmiş olmasında, grubun belli bir müfredat dahilinde düzenli olarak uygulamalara katılması ve sürecin takibinin kolay güvenilir olması önemli bir rol oynamıştır.

3.7 ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Katılımcı profili bilgileri, araştırmada kullanılan tutum ilk testi ve tutum son testi için ayrı ayrı incelenmiştir. Bunun sebebi ilk teste katılan öğrenci sayısı ile son teste katılan öğrenci sayısında olan farklılıktır. Profil bilgileri yaş, cinsiyet ve lojistik alanında aldıkları eğitim süreleri olarak sınıflandırılmıştır. Tutum değişikliklerinin incelendiği analizler ise iki testin karşılaştırılması sonucu elde edilmiştir. IBM SPSS 20 programında yapılan Independent - SampleT test analizi bu sonuçlara ulaşılması için kullanılan analizdir

3.7.1 Araştırmaya Katılan Katılımcı Profili

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrenci profili cinsiyet, yaş ve alanda gördüğü eğitim yılı başlıklarında deneyimsel öğrenme öncesi ve deneyimsel öğrenme sonrası verileri ile incelenmiştir.

3.7.1.1 Deneyimsel Öğrenme Öncesi Soru Formu

Tablo 7: Cinsiyet (Tutum ilk test)

Cinsiyet		Frekans	Yüzde
	Kadın	57	43,2
	Erkek	75	56,8
	Total	132	100

Tablo 8: Yaş (Tutum İlk Test)

Yaş Aralığı		Frekans	Yüzde
	19	28	21,2
	20	43	32,6
	21	39	29,5
	22	15	11,4
	23	3	2,3
	24	1	0,8
	26	2	1,5
	30	1	0,8
	Total	132	100

Tablo 9: Alanda Eğitim Gördüğü Yıl (Tutum İlk Test)

Eğitim Gördüğü Yıl		Frekans	Yüzde
	1	1	0,75
	2	115	87,1
	3	16	12,1
	6	1	0,75
	Total	132	100

Araştırmada kullanılan tutum ilk testine toplamda 132 öğrenci katılmıştır. 132 öğrencinin 57'si (%43.2) kadın 75'i(56.8) ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Profilin yaş dağılımına baktığımızda ise 132 katılımcının ağırlıkla 19-20-21 yaşlarındaki öğrencilerden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu üç yaş grubunun toplam öğrencilerin %83.3'ünü oluşturduğu görülmektedir. Araştırmanın öğrenci profiline dair verdiği bir başka bilgi ise lojistik alanında ne kadar süredir eğitim aldıkları bilgisidir. 2 ve 3 yıldır cevabı veren öğrencilerin toplam oranı %99'dur.

3.7.1.2 Deneyimsel Öğrenme Sonrası Soru Formu

Tablo 10: Cinsiyet (Tutum Son Test)

Cinsiyet		Frekans	Yüzde
Geçerlilik	Kadın	74	34,1
	Erkek	143	65,9
	Total	217	100

Tablo 11: Yaş (Tutum Son Test)

Yaş		Frekans	Yüzde
Geçerlilik	19	17	7,8
	20	65	30
	21	71	32,7
	22	46	21,2
	23	8	3,7
	24	4	1,8
	26	1	0,5
	27	1	0,5
	28	1	0,5
	29	1	0,5
	30	1	0,5
	Total	216	99,5

Tablo 12: Alanda Eğitim Gördüğü Yıl (Tutum Son Test)

Eğitim Gördüğü Yıl		Frekans	Yüzde
	1	4	1,8
	2	190	87,6
	3	21	9,7
	6	2	0,9
	Total	217	100

Tablo 12'de görüldüğü üzere araştırmada kullanılan tutum son testine toplamda 217 öğrenci katılmıştır. 217 öğrencinin 74'ü (%34.1) kadın 143'ü (65.9) ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Profilin yaş dağılımına baktığımızda ise 132 katılımcının ağırlıkla 19-20-21-22 yaşlarındaki öğrencilerden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu üç yaş grubunun toplam öğrencilerin %92.1'ini oluşturduğu görülmektedir. Araştırmanın öğrenci profiline dair verdiği bir başka bilgi ise lojistik alanında ne kadar süredir eğitim aldıkları bilgisidir. 2 ve 3 yıldır cevabı veren öğrencilerin toplam oranı %99.1'dir.

3.7.2 Araştırmanın Tanımlayıcı İstatistikleri

Araştırmanın tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde, **"**Kolayca anlaşılabilir konuları çalışmak", "Bireysel başarıya ulaşma isteği", "Zorlukların çaresizliğe yol açmasının doğal karşılanması", ""Başarısızlık çalışma isteğini ortadan kaldırır" görüşü" ve "Teşvik edici bir ortamın yokluğunda başarıdan söz edilemeyeceği görüşü" önermelerinin ters ifadeli önermeler olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bulgular ters ifadeli önermeler dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

3.7.2.1 Deneyimsel Öğrenme Öncesi Tutum Değişikliği İçin Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 13: Deneyimsel Öğrenme Öncesi Tutum Değişikliği İçin Tanımlayıcı İstatistikler

	Değişkenler	**Ortalama**	**Standart Sapma**
1	Sınavlarda sorulabilecek konulara çalışmak	3,7727	0,97754
2	Mesleksel katkıda bulunacak konuları çalışmak	3,697	0,98026
***3**	Kolayca anlaşılabilir konuları çalışmak	4,0076	0,91214
4	Yeni şeyler öğrenme amacıyla çalışmak	3,7652	1,1315
5	Arkadaşlar arası kaynak paylaşımı	3,8636	0,98673
6	Arkadaşlar arası ortak amaç uğruna birlikte çalışmak	3,9242	0,99327
***7**	Bireysel başarıya ulaşma isteği	4	0,98848
8	"Kişi kendi sınırlarını kendi saptar" düşüncesi	3,9545	1,03277

Tablo 13 (Devamı): Deneyimsel Öğrenme Öncesi Tutum Değişikliği İçin Tanımlayıcı İstatistikler

9	"İstek olan yerde, isteğe ulaşmanın yolu da vardır" yaklaşımı	3,9318	0,95863
10	"Ne yapamam?"dan önce "Ne yapabilirim?" sorusunun gelmesi	3,7424	1,03836
11	Düşünceleri dile getirmede çevredekilerin tepkilerinin sınırlayıcı etkisi	3,5985	1,14492
***12**	Zorlukların çaresizliğe yol açmasının doğal karşılanması	3,5802	1,08098
***13**	"Başarısızlık çalışma isteğini ortadan kaldırır" görüşü	3,5985	0,97964
14	Bir grup karşısında konuşurken, bakışların sabir bir noktaya odaklanması	3,5	1,08071
***15**	Teşvik edici bir ortamın yokluğunda başarıdan söz edilemeyeceği görüşü	3,5758	1,13998
16	İlişkilerde "onun yerinde olsam ben nasıl davranırım" sorusu	3,4545	1,1349
17	İlişkilerde, diğerlerinin ilgi alanlarını önemseme	3,4545	1,0938
18	Tartışmalarda karşı tarafın açıklamalarının sonuna dek dinlenmesi	3,5985	1,04011
19	Olaylara sorularla yaklaşım alışkanlığı	3,4167	1,08453
20	Neyin ne kadar öğrenilmesi konusunda karar verme	3,5985	1,01785
21	Çalışılacak konularda başvurulacak kaynakların belirlenmesinde karar verme	3,6288	0,96824
22	Çalışılacak konularda önem sırası yapma	3,6439	1,0199
23	Çalışma gruplarında görev üstlenme çabası	3,4848	1,07352
24	Grup çalışmalarında diğer grup üyelerinin başarısızlığından rahatsızlık duyma	3,6667	1,00887
25	Grup çalışmalarına önerilerle katkıda bulunma çabası	3,5606	0,97493
26	Ortada sorun yokken, olası sorunları öngörüp çözüm yolları arayışı	3,6364	1,10704

Tablo 13 (Devamı): Deneyimsel Öğrenme Öncesi Tutum Değişikliği İçin Tanımlayıcı İstatistikler

27	Bir problem çözmeye çalışırken benzer problemlerin olabileceğini düşünme	3,553	1,01376
28	"Dereyi görmeden paçayı sıvamak" yaklaşımı	3,447	1,16772
29	Çalışmalarda neden-sonuç ilişkisi kurma alışkanlığı	3,6288	1,02938
30	Eleştirileri alternatif çözümlere kaynak olarak değerlendirme	3,553	1,12103
31	Çalışırken, bilgiler arası bağ kurma, ilgili ögeleri gruplandırma	3,6667	1,0164
32	"Kimse yoğurdum ekşi demez" yaklaşımı	3,7348	0,94796
33	Diplomayı, ilgili alandaki öğrenme sürecinin son aşaması olarak değerlendirme	3,6818	1,02129

Tablo 13 incelendiğinde deneyimsel öğrenme öncesi öğrencilerin sahip oldukları tutumlara dair bilgi edinmek mümkündür. En olumlu sonuçların olduğu üç önerme sırasıyla şöyledir; "Kişi kendi sınırlarını kendi saptar" düşüncesi, "İstek olan yerde, isteğe ulaşmanın yolu da vardır" yaklaşımı ve “Arkadaşlar arası ortak amaç uğruna birlikte çalışmak” önermeleridir. En olumsuz sonuçların olduğu önermelere baktığımızda ise; Olaylara sorularla yaklaşım alışkanlığı, Dereyi görmeden paçayı sıvamak" yaklaşımı, İlişkilerde "onun yerinde olsam ben nasıl davranırım" sorusu ve İlişkilerde, diğerlerinin ilgi alanlarını önemseme önermeleri olarak saptanmıştır.

3.7.2.2 Deneyimsel Öğrenme Sonrası Tutum Değişikliği İçin Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 14: Deneyimsel Öğrenme Sonrası Tutum Değişikliği İçin Tanımlayıcı İstatistikleri

	Değişkenler	**Ortalama**	**Standart Sapma**
1	Sınavlarda sorulabilecek konulara çalışmak	3,7465	1,12846
2	Mesleksel katkıda bulunacak konuları çalışmak	3,7373	1,02295
3	Kolayca anlaşılabilir konuları çalışmak	3,9028	1,01834
4	Yeni şeyler öğrenme amacıyla çalışmak	3,8802	1,09478
5	Arkadaşlar arası kaynak paylaşımı	4,1429	2,34182
6	Arkadaşlar arası ortak amaç uğruna birlikte çalışmak	4,0507	0,98705
7	Bireysel başarıya ulaşma isteği	3,9447	0,99846
8	"Kişi kendi sınırlarını kendi saptar" düşüncesi	3,8986	1,04918
9	"İstek olan yerde, isteğe ulaşmanın yolu da vardır" yaklaşımı	3,9493	1,02389
10	"Ne yapamam? "dan önce "Ne yapabilirim?" sorusunun gelmesi	3,7465	1,12435
11	Düşünceleri dile getirmede çevredekilerin tepkilerinin sınırlayıcı etkisi	3,463	1,09906
12	Zorlukların çaresizliğe yol açmasının doğal karşılanması	3,447	1,14593
13	"Başarısızlık çalışma isteğini ortadan kaldırır" görüşü	3,5953	1,15564
14	Bir grup karşısında konuşurken, bakışların sabit bir noktaya odaklanması	3,5392	1,13838
15	Teşvik edici bir ortamın yokluğunda başarıdan söz edilemeyeceği görüşü	3,5668	1,09562
16	İlişkilerde "onun yerinde olsam ben nasıl davranırım" sorusu	3,6728	1,07963
17	İlişkilerde, diğerlerinin ilgi alanlarını önemseme	3,6728	1,06234

Tablo 14 (Devamı): Deneyimsel Öğrenme Sonrası Tutum Değişikliği İçin Tanımlayıcı İstatistikleri

18	Tartışmalarda karşı tarafın açıklamalarının sonuna dek dinlenmesi	3,8241	1,05061
19	Olaylara sorularla yaklaşım alışkanlığı	3,8148	0,96109
20	Neyin ne kadar öğrenilmesi konusunda karar verme	3,8065	0,98571
21	Çalışılacak konularda başvurulacak kaynakların belirlenmesinde karar verme	3,8387	0,99386
22	Çalışılacak konularda önem sırası yapma	3,8065	0,93757
23	Çalışma gruplarında görev üstlenme çabası	3,7373	0,90786
24	Grup çalışmalarında diğer grup üyelerinin başarısızlığından rahatsızlık duyma	3,6636	1,0284
25	Grup çalışmalarına önerilerle katkıda bulunma çabası	3,7281	1,01141
26	Ortada sorun yokken, olası sorunları öngörüp çözüm yolları arayışı	3,6636	0,93403
27	Bir problem çözmeye çalışırken benzer problemlerin olabileceğini düşünme	3,7419	1,00358
28	"Dereyi görmeden paçayı sıvamak" yaklaşımı	3,6912	0,95334
29	Çalışmalarda neden-sonuç ilişkisi kurma alışkanlığı	3,8341	0,90274
30	Eleştirileri alternatif çözümlere kaynak olarak değerlendirme	3,8802	0,97867
31	Çalışırken, bilgiler arası bağ kurma, ilgili ögeleri gruplandırma	3,9032	0,98359
32	"Kimse yoğurdum ekşi demez" yaklaşımı	3,9724	1,0449
33	Diplomayı, ilgili alandaki öğrenme sürecinin son aşaması olarak değerlendirme	3,9447	0,97974

Tablo 14 incelendiğinde deneyimsel öğrenme sonrası öğrencilerin sahip oldukları tutumlara dair bilgi edinmek mümkündür. En olumlu sonuçların olduğu üç önerme sırasıyla şöyledir; Arkadaşlar arası kaynak paylaşımı, Arkadaşlar arası ortak amaç uğruna birlikte çalışmak, "Kimse yoğurdum ekşi demez" yaklaşımı önermeleridir. En olumsuz sonuçların olduğu önermelere baktığımızda ise;

Zorlukların çaresizliğe yol açmasının doğal karşılanması, Düşünceleri dile getirmede çevredekilerin tepkilerinin sınırlayıcı etkisi ve Bir grup karşısında konuşurken, bakışların sabit bir noktaya odaklanması önermeleri saptanmıştır.

3.7.2.3 Deneyimsel Öğrenme Öncesi ve Sonrası Tutum Değişikliği İçin Tanımlayıcı İstatistiklerinin Karşılaştırılması

Deneyimsel öğrenme öncesi ve sonrası tutum değişikliği için tanımlayıcı istatistikleri pozitif yönlü harekete sahip olan önermeler ve negatif yönlü harekete sahip olan önermeler için ayrı ayrı hazırlanmıştır.

Tablo 15: Pozitif Yönlü Harekete Sahip Olan Önermeler

	Değişkenler	**Ortalama**		**Fark**	**Yorum**
		Öncesi	**Sonrası**		
2	Mesleksel katkıda bulunacak konuları çalışmak	3,697	3,7373	0.393	Pozitif yönde hareket
***3**	Kolayca anlaşılabilir konuları çalışmak	4,0076	3,9028	-0.1048	Pozitif yönde hareket
4	Yeni şeyler öğrenme amacıyla çalışmak	3,7652	3,8802	0.115	Pozitif yönde hareket
5	Arkadaşlar arası kaynak paylaşımı	3,8636	4,1429	0.2793	Pozitif yönde hareket
6	Arkadaşlar arası ortak amaç uğruna birlikte çalışmak	3,9242	4,0507	0,1265	Pozitif yönde hareket
***7**	Bireysel başarıya ulaşma isteği	4	3,9447	-0.0553	Pozitif yönde hareket
8	"Kişi kendi sınırlarını kendi saptar" düşüncesi	3,9545	3,8986	-0.0559	Negatif yönde hareket
9	"İstek olan yerde, isteğe ulaşmanın yolu da vardır" yaklaşımı	3,9318	3,9493	0.0125	Pozitif yönde hareket
10	"Ne yapamam?"dan önce "Ne yapabilirim?" sorusunun gelmesi	3,7424	3,7465	0.0041	Pozitif yönde hareket
***12**	Zorlukların çaresizliğe yol açmasının doğal karşılanması	3,5802	3,447	-0.1332	Pozitif yönde hareket

Tablo 15 (Devamı): Pozitif Yönlü Harekete Sahip Olan Önermeler

***13**	"Başarısızlık çalışma isteğini ortadan kaldırır" görüşü	3,5985	3,5953	-0.0032	Pozitif yönde hareket
14	Bir grup karşısında konuşurken, bakışların sabit bir noktaya odaklanması	3,5	3,5392	0,0392	Pozitif yönde hareket
***15**	Teşvik edici bir ortamın yokluğunda başarıdan söz edilemeyeceği görüşü	3,5758	3,5668	- 0009	Pozitif yönde hareket
16	İlişkilerde "onun yerinde olsam ben nasıl davranırım" sorusu	3,4545	3,6728	0.2183	Pozitif yönde hareket
17	İlişkilerde, diğerlerinin ilgi alanlarını önemseme	3,4545	3,6728	0.2183	Pozitif yönde hareket
18	Tartışmalarda karşı tarafın açıklamalarının sonuna dek dinlenmesi	3,5985	3,8241	0.2256	Pozitif yönde hareket
19	Olaylara sorularla yaklaşım alışkanlığı	3,4167	3,8148	0.3981	Pozitif yönde hareket
20	Neyin ne kadar öğrenilmesi konusunda karar verme	3,5985	3,8065	0.208	Pozitif yönde hareket
21	Çalışılacak konularda başvurulacak kaynakların belirlenmesinde karar verme	3,6288	3,8387	0.2099	Pozitif yönde hareket
22	Çalışılacak konularda önem sırası yapma	3,6439	3,8065	0.1626	Pozitif yönde hareket
23	Çalışma gruplarında görev üstlenme çabası	3,4848	3,7373	0.2525	Pozitif yönde hareket
25	Grup çalışmalarına önerilerle katkıda bulunma çabası	3,5606	3,7281	0.1621	Pozitif yönde hareket
26	Ortada sorun yokken, olası sorunları öngörüp çözüm yolları arayışı	3,6364	3,6636	0.0272	Pozitif yönde hareket
27	Bir problem çözmeye çalışırken benzer problemlerin olabileceğini düşünme	3,553	3,7419	0.1889	Pozitif yönde hareket
28	"Dereyi görmeden paçayı sıvamak" yaklaşımı	3,447	3,6912	0.2442	Pozitif yönde hareket
29	Çalışmalarda neden-sonuç ilişkisi kurma alışkanlığı	3,6288	3,8341	0.2053	Pozitif yönde hareket
30	Eleştirileri alternatif çözümlere kaynak olarak değerlendirme	3,553	3,8802	0.3272	Pozitif yönde hareket
31	Çalışırken, bilgiler arası bağ kurma, ilgili ögeleri gruplandırma	3,6667	3,9032	0.2365	Pozitif yönde hareket
32	"Kimse yoğurdum ekşi demez" yaklaşımı	3,7348	3,9724	0.2376	Pozitif yönde hareket
33	Diplomayı, ilgili alandaki öğrenme sürecinin son aşaması olarak değerlendirme	3,6818	3,9447	0.2629	Pozitif yönde hareket

Öğrencilerde oluşan pozitif yönlü tutum değişiklikleri incelendiğinde en büyük değişimlerin sırasıyla, **"**Olaylara sorularla yaklaşım alışkanlığı", "Eleştirileri alternatif çözümlere kaynak olarak değerlendirme" ve "Arkadaşlar arası kaynak paylaşımı" önermelerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 16: Negatif Yönlü Harekete Sahip Olan Önermeler

	Değişkenler	**Ortalama**		**Fark**	**Yorum**
		Öncesi	**Sonrası**		
1	Sınavlarda sorulabilecek konulara çalışmak	3,7727	3,7465	-0.0262	Negatif yönde hareket
11	Düşünceleri dile getirmede çevredekilerin tepkilerinin sınırlayıcı etkisi	3,5985	3,463	-0.1355	Negatif yönde hareket
24	Grup çalışmalarında diğer grup üyelerinin başarısızlığından rahatsızlık duyma	3,6667	3,6636	-0.0031	Negatif yönde hareket

Tablo 16 incelendiğinde tüm önermeler içerisinde üç önermede negatif yönlü bir değişikliğin saptandığı "Sınavlarda sorulabilecek konulara çalışmak" ve "Grup çalışmalarında diğer grup üyelerinin başarısızlığından rahatsızlık duyma" önermelerindeki değişikliklerin "Düşünceleri dile getirmede çevredekilerin tepkilerinin sınırlayıcı etkisi" önermesi ile kıyaslandığında daha az olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin deneyimsel öğrenmeyi aktif öğrenme ortamında görmüş olmaları ve aktif öğrenmenin doğasından kaynaklanan daha fazla müdahale edebilir ve edilebilir olmanın bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

3.7.3 Deneyimsel öğrenme öncesi ve sonrası farklılıklar analizi

Bu bölüme araştırma sonuçları deneyimsel öğrenme öncesi ve deneyimsel öğrenme sonrası oluşan farklılıklar çerçevesinden incelenmiştir**.**

Tablo 17: Deneyimsel Öğrenme Öncesi ve Sonrası Gruplar Arası Farklılık Analizi

	Değişkenler	**Ortalama**		**T Değeri**	**P Değeri**	**Yorum**
		Öncesi	**Sonrası**			
1	Sınavlarda sorulabilecek konulara çalışmak	3,7727	3,7465	0.229	0.819	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
2	Mesleksel katkıda bulunacak konuları çalışmak	3,697	3,7373	-0.363	0.717	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
***3**	Kolayca anlaşılabilir konuları çalışmak	4,0076	3,9028	0.968	0.333	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
4	Yeni şeyler öğrenme amacıyla çalışmak	3,7652	3,8802	-0.940	0.348	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
5	Arkadaşlar arası kaynak paylaşımı	3,8636	4,1429	-1.301	0.194	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
6	Arkadaşlar arası ortak amaç uğruna birlikte çalışmak	3,9242	4,0507	-1.158	0.248	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
***7**	Bireysel başarıya ulaşma isteği	4	3,9447	0.504	0.615	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
8	"Kişi kendi sınırlarını kendi saptar" düşüncesi	3,9545	3,8986	0.486	0.627	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
9	"İstek olan yerde, isteğe ulaşmanın yolu da vardır" yaklaşımı	3,9318	3,9493	-0.158	0.874	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
10	"Ne yapamam?"dan önce "Ne yapabilirim?" sorusunun gelmesi	3,7424	3,7465	-0.034	0.973	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
11	Düşünceleri dile getirmede çevredekilerin tepkilerinin sınırlayıcı etkisi	3,5985	3,463	1.099	0.273	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
***12**	Zorlukların çaresizliğe yol açmasının doğal karşılanması	3,5802	3,447	1.073	0.284	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
***13**	"Başarısızlık çalışma isteğini ortadan kaldırır" görüşü	3,5985	3,5953	0.027	0.978	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
14	Bir grup karşısında konuşurken, bakışların sabit bir noktaya odaklanması	3,5	3,5392	-0.318	0.751	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
***15**	Teşvik edici bir ortamın yokluğunda başarıdan söz edilemeyeceği görüşü	3,5758	3,5668	0.073	0.942	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
16	İlişkilerde "onun yerinde olsam ben nasıl davranırım" sorusu	3,4545	3,6728	-1.796	0.073	Anlamlı farklılık bulunamamıştır

Tablo 17 (Devam) : Deneyimsel Öğrenme Öncesi ve Sonrası Gruplar Arası Farklılık Analizi

17	İlişkilerde, diğerlerinin ilgi alanlarını önemseme	3,4545	3,6728	-1.841	0.067	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
18	Tartışmalarda karşı tarafın açıklamalarının sonuna dek dinlenmesi	3,5985	3,8241	-1.951	0.052	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
19	Olaylara sorularla yaklaşım alışkanlığı	3,4167	3,8148	-3.467	0.001	Anlamlı farklılık bulunmuştur
20	Neyin ne kadar öğrenilmesi konusunda karar verme	3,5985	3,8065	-1.888	0.060	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
21	Çalışılacak konularda başvurulacak kaynakların belirlenmesinde karar verme	3,6288	3,8387	-1.932	0.054	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
22	Çalışılacak konularda önem sırası yapma	3,6439	3,8065	-1.519	0.130	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
23	Çalışma gruplarında görev üstlenme çabası	3,4848	3,7373	-2.256	0.25	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
24	Grup çalışmalarında diğer grup üyelerinin başarısızlığından rahatsızlık duyma	3,6667	3,6636	0.027	0.978	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
25	Grup çalışmalarına önerilerle katkıda bulunma çabası	3,5606	3,7281	-1.521	0.129	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
26	Ortada sorun yokken, olası sorunları öngörüp çözüm yolları arayışı	3,6364	3,6636	-0.236	0.814	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
27	Bir problem çözmeye çalışırken benzer problemlerin olabileceğini düşünme	3,553	3,7419	-1.699	0.090	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
28	"Dereyi görmeden paçayı sıvamak" yaklaşımı	3,447	3,6912	-2.027	0.044	Anlamlı farklılık bulunmuştur
29	Çalışmalarda neden-sonuç ilişkisi kurma alışkanlığı	3,6288	3,8341	-1.891	0.60	Anlamlı farklılık bulunamamıştır
30	Eleştirileri alternatif çözümlere kaynak olarak değerlendirme	3,553	3,8802	-2.771	0.006	Anlamlı farklılık bulunmuştur
31	Çalışırken, bilgiler arası bağ kurma, ilgili ögeleri gruplandırma	3,6667	3,9032	-2.151	0.032	Anlamlı farklılık bulunmuştur
32	"Kimse yoğurdum ekşi demez" yaklaşımı	3,7348	3,9724	-2.132	0.034	Anlamlı farklılık bulunmuştur
33	Diplomayı, ilgili alandaki öğrenme sürecinin son aşaması olarak değerlendirme	3,6818	3,9447	-2.392	0.017	Anlamlı farklılık bulunmuştur

Tablo 17 incelendiğinde 33 önermenin içerisinde 6 önermede anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu 6 önermedeki tüm farklılıkların olumlu yönde bir gelişim sağladığı saptanmıştır. Bu önermeler şu şekildedir; **“**Olaylara sorularla yaklaşım alışkanlığı”, “"Dereyi görmeden paçayı sıvamak" yaklaşımı”, “Eleştirileri alternatif

çözümlere kaynak olarak değerlendirme", "Çalışırken, bilgiler arası bağ kurma, ilgili ögeleri gruplandırma", "Kimse yoğurdum ekşi demez" yaklaşımı" ve "Diplomayı, ilgili alandaki öğrenme sürecinin son aşaması olarak değerlendirme". Bu önermelerdeki değişimler göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerde sorgulama/değiştirme, olabilecekleri görüp önlem alma ve empati kurma tutumlarının değiştiğini söylemek mümkündür.

Tablo 18: Deneyimsel Öğrenme Öncesi Cinsiyetler Arası Farklılık Analizi

	Değişkenler	**Ortalama**		**T Değeri**	**P Değeri**	**Yorum**
		Kadın	**Erkek**			
1	Sınavlarda sorulabilecek konulara çalışmak	3,614	3,8933	-1.636	0.104	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
2	Mesleksel katkıda bulunacak konuları çalışmak	3,6316	3,7467	-0.667	0.506	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
***3**	Kolayca anlaşılabilir konuları çalışmak	3,9298	4,0667	-0.830	0.409	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
4	Yeni şeyler öğrenme amacıyla çalışmak	3,5965	3,8933	-1.500	0.136	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
5	Arkadaşlar arası kaynak paylaşımı	3,7719	3,9333	-0.896	0.372	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
6	Arkadaşlar arası ortak amaç uğruna birlikte çalışmak	3,9649	3,8933	0.409	0.683	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
***7**	Bireysel başarıya ulaşma isteği	4,0877	3,9333	0.888	0.376	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
8	"Kişi kendi sınırlarını kendi saptar" düşüncesi	4	3,92	0.439	0.661	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
9	"İstek olan yerde, isteğe ulaşmanın yolu da vardır" yaklaşımı	3,9649	3,9067	0.345	0.731	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
10	"Ne yapamam?"dan önce "Ne yapabilirim?" sorusunun gelmesi	3,6491	3,8133	-0.871	0.386	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
11	Düşünceleri dile getirmede çevredekilerin tepkilerinin sınırlayıcı etkisi	3,4386	3,72	-1.404	0.163	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
***12**	Zorlukların çaresizliğe yol açmasının doğal karşılanması	3,4737	3,6622	0.989	0.324	Anlamlı bir fark bulunamamıştır

Tablo 18 (Devamı) : Deneyimsel Öğrenme Öncesi Cinsiyetler Arası Farklılık Analizi

***13**	"Başarısızlık çalışma isteğini ortadan kaldırır" görüşü	3,5263	3,6533	-0.737	0.463	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
14	Bir grup karşısında konuşurken, bakışların sabit bir noktaya odaklanması	3,4912	3,5067	-0.081	0.936	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
***15**	Teşvik edici bir ortamın yokluğunda başarıdan söz edilemeyeceği görüşü	3,4737	3,6533	-0.871	0.385	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
16	İlişkilerde "onun yerinde olsam ben nasıl davranırım" sorusu	3,4211	3,48	-0.295	0.769	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
17	İlişkilerde, diğerlerinin ilgi alanlarını önemseme	3,3684	3,52	-0.788	0.432	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
18	Tartışmalarda karşı tarafın açıklamalarının sonuna dek dinlenmesi	3,5614	3,6267	-0.356	0.722	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
19	Olaylara sorularla yaklaşım alışkanlığı	3,3684	3,4533	-0.444	0.658	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
20	Neyin ne kadar öğrenilmesi konusunda karar verme	3,5965	3,6	-0.020	0.984	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
21	Çalışılacak konularda başvurulacak kaynakların belirlenmesinde karar verme	3,6491	3,6133	0.210	0.834	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
22	Çalışılacak konularda önem sırası yapma	3,9123	3,44	2.803	0.006	Anlamlı bir fark bulunmuştur.
23	Çalışma gruplarında görev üstlenme çabası	3,4912	3,48	0.059	0.953	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
24	Grup çalışmalarında diğer grup üyelerinin başarısızlığından rahatsızlık duyma	3,8246	3,5467	1.576	0.117	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
25	Grup çalışmalarına önerilerle katkıda bulunma çabası	3,5789	3,5467	0.188	0.851	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
26	Ortada sorun yokken, olası sorunları öngörüp çözüm yolları arayışı	3,5614	3,6933	-0.677	0.500	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
27	Bir problem çözmeye çalışırken benzer problemlerin olabileceğini düşünme	3,386	3,68	-1.662	0.099	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
28	"Dereyi görmeden paçayı sıvamak" yaklaşımı	3,193	3,64	-2.211	0.029	Anlamlı bir fark bulunmuştur.
29	Çalışmalarda neden-sonuç ilişkisi kurma alışkanlığı	3,386	3,8133	-2.405	0.018	Anlamlı bir fark bulunmuştur.
30	Eleştirileri alternatif çözümlere kaynak olarak değerlendirme	3,4912	3,6	-0.551	0.583	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
31	Çalışırken, bilgiler arası bağ kurma, ilgili ögeleri gruplandırma	3,614	3,7067	-0.517	0.606	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
32	"Kimse yoğurdum ekşi demez" yaklaşımı	3,7719	3,7067	0.391	0.697	Anlamlı bir fark bulunamamıştır
33	Diplomayı, ilgili alandaki öğrenme sürecinin son aşaması olarak değerlendirme	3,7544	3,6267	0.710	0.479	Anlamlı bir fark bulunamamıştır

Tablo 18 incelendiğinde, 33 önerme içerisinden 3 önermede anlamlı bir fark tespit edildiği görülmektedir. Bu önermeler şu şekildedir; **“**Çalışılacak konularda önem sırası yapma”, **“**"Dereyi görmeden paçayı sıvamak" yaklaşımı” ve “Çalışmalarda neden-sonuç ilişkisi kurma alışkanlığı” “Çalışılacak konularda önem sırası yapma” önermesinin sonuçlarına baktığımızda kadın öğrencilerin tutumlarının erkek öğrencilere göre daha pozitif yönde olduğunu söylemek mümkündür. “Dereyi görmeden paçayı sıvamak yaklaşımı” ve “Çalışmalarda neden-sonuç ilişkisi kurma alışkanlığı” önermelerinde ise erkek öğrencilerin tutumlarının kadın öğrencilere göre daha pozitif olduğu söylenebilir.

Anlamlı farklılık içeren tüm önermeleri değerlendirdiğimizde, kadın öğrencilerin sorumluluk duygusuna dair sahip oldukları tutumunun erkek öğrencilere oranla daha fazla olduğunu, erkek öğrencilerin ise olabilecekleri öngörüp önlem almaya dair sahip oldukları tutumun kadın öğrencilere göre daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 19: Deneyimsel Öğrenme Sonrası Cinsiyetler Arası Farklılık Analizi

	Değişkenler	**Ortalama**		**T Değeri**	**P Değeri**	**Yorum**
		Kadın	**Erkek**			
1	Sınavlarda sorulabilecek konulara çalışmak	3,8514	3,6923	0.984	0.326	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
2	Mesleksel katkıda bulunacak konuları çalışmak	3,8378	3,6853	1.041	0.299	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
***3**	Kolayca anlaşılabilir konuları çalışmak	3,9459	3,8803	0.449	0.654	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
4	Yeni şeyler öğrenme amacıyla çalışmak	3,9054	3,8671	0.244	0.808	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
5	Arkadaşlar arası kaynak paylaşımı	4,5811	3,9161	1.997	0.047	Anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
6	Arkadaşlar arası ortak amaç uğruna birlikte çalışmak	4,1757	3,986	1.344	0.180	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
***7**	Bireysel başarıya ulaşma isteği	3,9595	3,9371	0.156	0.876	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
8	"Kişi kendi sınırlarını kendi saptar" düşüncesi	4,0135	3,8392	1.161	0.247	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
9	"İstek olan yerde, isteğe ulaşmanın yolu da vardır" yaklaşımı	4,0676	3,8881	1.225	0.222	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 19 (Devamı) : Deneyimsel Öğrenme Sonrası Cinsiyetler Arası Farklılık Analizi

10	"Ne yapamam?"dan önce "Ne yapabilirim?" sorusunun gelmesi	3,7162	3,7622	-0.285	0.776	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
11	Düşünceleri dile getirmede çevredekilerin tepkilerinin sınırlayıcı etkisi	3,4054	3,493	-0.555	0.580	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
***12**	Zorlukların çaresizliğe yol açmasının doğal karşılanması	3,3919	3,4755	-0.509	0.611	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
***13**	"Başarısızlık çalışma isteğini ortadan kaldırır" görüşü	3,6986	3,5423	0.939	0.349	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
14	Bir grup karşısında konuşurken, bakışların sabit bir noktaya odaklanması	3,3243	3,6503	-1.913	0.058	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
***15**	Teşvik edici bir ortamın yokluğunda başarıdan söz edilemeyeceği görüşü	3,5405	3,5804	-0.254	0.800	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
16	İlişkilerde "onun yerinde olsam ben nasıl davranırım" sorusu	3,6486	3,6853	-0.237	0.813	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
17	İlişkilerde, diğerlerinin ilgi alanlarını önemseme	3,6081	3,7063	-0.645	0.520	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
18	Tartışmalarda karşı tarafın açıklamalarının sonuna dek dinlenmesi	3,7027	3,8873	-1.227	0.221	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
19	Olaylara sorularla yaklaşım alışkanlığı	3,863	3,7902	0.526	0.600	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
20	Neyin ne kadar öğrenilmesi konusunda karar verme	3,7432	3,8392	-0.679	0.498	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
21	Çalışılacak konularda başvurulacak kaynakların belirlenmesinde karar verme	3,8378	3,8392	-0.009	0.993	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
22	Çalışılacak konularda önem sırası yapma	3,7432	3,8392	-0.714	0.476	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
23	Çalışma gruplarında görev üstlenme çabası	3,7838	3,7133	0.541	0.589	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
24	Grup çalışmalarında diğer grup üyelerinin başarısızlığından rahatsızlık duyma	3,7297	3,6294	0.681	0.497	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
25	Grup çalışmalarına önerilerle katkıda bulunma çabası	3,7973	3,6923	0.724	0.470	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
26	Ortada sorun yokken, olası sorunları öngörüp çözüm yolları arayışı	3,6892	3,6503	0.290	0.772	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
27	Bir problem çözmeye çalışırken benzer problemlerin olabileceğini düşünme	3,7973	3,7133	0.584	0.560	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
28	"Dereyi görmeden paçayı sıvamak" yaklaşımı	3,6486	3,7133	-0.473	0.637	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
29	Çalışmalarda neden-sonuç ilişkisi kurma alışkanlığı	3,9054	3,7972	0.836	0.404	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
30	Eleştirileri alternatif çözümlere kaynak olarak değerlendirme	3,8514	3,8951	-0.312	0.736	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
31	Çalışırken, bilgiler arası bağ kurma, ilgili ögeleri gruplandırma	3,8649	3,9231	-0.412	0.680	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
32	"Kimse yoğurdum ekşi demez" yaklaşımı	4,0405	3,9371	0.691	0.490	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
33	Diplomayı, ilgili alandaki öğrenme sürecinin son aşaması olarak değerlendirme	4,0541	3,8881	1.184	0.238	Anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 19 incelendiğinde deneyimsel öğrenme sonucunda tutum değişimi ile ilgili sadece bir önermede anlamlı bir değişiklik tespit edilmiştir. Bu önerme **"**Arkadaşlar arası kaynak paylaşımı" önermesidir. Önermeye dair anlamlı farklılık, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla paylaşma duygusuna dair tutumlarının deneyimsel öğrenme sonucunda pozitif yönde daha fazla geliştiğini söylemektedir. Deneyimsel öğrenme öncesine dair yapılan analiz sonucunda erkek ve kadın öğrencilerin mevcut durumlarındaki tutumları incelendiğinde erkek öğrencilerin olabilecekleri öngörüp önlem almaya dair tutumlarının daha pozitif yönde olduğu görülmüştür. Deneyimsel öğrenme öncesindeki ve sonrasındaki tutumlardaki değişikliklerin incelenmesi sonucu ise bu durumun lojistikte deneyimsel öğrenme yaklaşımından kaynaklanmadığı ya da desteklenmediği tespit edilmiştir. Bu durumun temel nedeninin kurgulanmış bir deneyimsel öğrenme ortamında kadın ve erkek öğrencilerin eşit şartlar altında gelişimlerini birbirlerine paralel sürdürdükleri varsayımı olduğunu söylemek mümkündür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Hayatın her alanında rekabetin anahtar kelime haline geldiği günümüzde, ticari faaliyetlerle doğrudan ilişkisi olan lojistik sektörünün bu rekabet ortamının kalbini oluşturduğu söylenebilir. İşletmelerin kalite kaygısı nedeniyle üretim giderlerini rakiplerine göre aşağıya çekmekte zorlandığı, iş gücü maliyetlerinin hemen hemen her sektör ve işletme için benzer noktalarda buluştuğu bir ortamda rekabette bir adım önde olmak adına işletmeler lojistik faaliyetlerindeki verimi artırmaya yönelmek zorunda kalmışlardır.

Lojistik faaliyetlerde verime ulaşabilmek, lojistik faaliyetlerin yönetiminin ne kadar doğru yapıldığı ile doğrudan ilişkilidir. Lojistik yönetimine ait temel kavramların bilinmesi ve doğru olarak kullanılması işletmeler açısından lojistik operasyonlardaki verimliliği artıracak, bu durum da müşteri memnuniyetini üst düzeye çıkararak rekabet avantajı yaratacaktır.

Lojistik yönetimi; hammaddeden son tüketiciye kadar olan süreçteki taşımacılık işlemleri, paketleme, elleçleme, ambalajlama, sipariş yönetimi, depo faaliyetleri, envanter yönetimi, trafik yönetimi, talep tahmini, satın alma, dökümantasyon gibi uzmanlık gerektiren birçok alt başlığın koordineli bir şekilde bir bütün halinde planlanması uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir. Dolayısıyla büyük resimde ulaşılmaya çalışılan verim için bu alt başlıkların hepsinde uzmanlaşmak zorunluluk halindedir.

Bir sürecin verimliliği için en önemli noktalardan biri ise süreci yöneten üst düzey yöneticilerin ne kadar donanımlı oldukları ve operasyonları yürüten personelin alanlarına dair, bilgileri, becerileri ve tutumlarıdır. Bilgi, beceri ve tutum kavramlarının gelişimi ise içinde bulunduğumuz bilgi toplumunda eğitimden geçmektedir. Hem eğitimin hem de kalitenin kesişim noktasında ise insan vardır.

İşletmelerin personellerine hizmet içi eğitimler vermesi yaşam boyu eğitim ilkesinin bir gerekliliği olduğu kadar, yeni mezun çalışanların yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip olmamasıyla da doğrudan ilişkilidir. Bu da eğitim sisteminin değişerek gelişmesinin ne kadar büyük bir ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir.

Eğitimlerin sonuca ulaşıp ulaşamayacağı ya da hedefe ne kadar ulaşabileceği koyulan öğrenme hedefleri ile ve eğitim ortamının nasıl kurgulandığı ile ilişkilidir. Bir

eğitimin öğrenme hedeflerini koyarken, sektörün ihtiyaçlarını gözetmek en önemli noktayken, eğitimin kurgulanmasında ise uygun eğitim yaklaşımları ve doğru eğitim metotları amaca ulaşmayı sağlayacak bir başka önemli etkendir.

Öğrenilen bilginin, unutulmaması kazanılan becerinin körelmemesi ve edinilen tutumun devamlılık arz etmesi için hayatın içinde kullanılması gerekmektedir. Bu düşünceyi tam tersinden okumak da mümkündür. Bireyler yaptıkları, deneyimledikleri bir şeyi daha kolay öğrenirler, o konuya dair daha kolay bir şekilde beceriler kazanırlar ve bu bilgi ve becerilerini tutuma dönüştürebilirler.

Deneyimsel öğrenme kavramı 19. Yüzyılın ikinci yarısında pragmatist düşüncenin eğitim alanına yansıması olarak ortaya çıkmıştır. Deneyimsel öğrenme, çok temelde bilgiyi soyutlamalardan elde edilen bir öğrenme olmaktan çıkarıp somut gerçekler üzerinden yaşanan bir öğrenme haline getirmeyi amaçlamıştır. Deneyimsel öğrenmenin temelini, bireyin eğitim ortamında aktif olması, zekanın doğuştan gelen biz özellikten ziyade kişiler arasındaki iletişim ve çevreden etkilenen bir unsur olması ve deneyimlemenin öğrenme sürecinin en önemli aktörü olduğu düşüncesi oluşturmaktadır.

Yapılan araştırmalar insanların gördüklerinin yüzde onunu, duyduklarının yüzde yirmisini, gördüklerinin yüzde otuzunu, hem görüp hem duyduklarının yüzde ellisini, görüp, duyup, söylediklerinin yüzde seksenini öğrendiklerini söylerken görüp, duyup, söyleyip aynı zamanda yaptıklarının yüzde doksanını öğrendiklerini söylemektedir. Bu veriler deneyimsel öğrenmenin kaliteli iş gücü yetiştirmede ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Tutum kavramı, "bir bireyin herhangi bir uyarıcı karşısında olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi" biçiminde tanımlanmaktadır. Tutum kavramının farklı tanımları incelendiğinde de tüm tanımlamalardaki ortak noktaların, tutumların yaşantılar yoluyla kazanılan edinimler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bir eğitim yoluyla tutum değişikliği sağlanmak isteniyorsa deneyimsel öğrenme yaklaşımının doğru tercih olabileceğini söylemek mümkündür.

Bu çalışmada lojistik sektörü insan kaynaklarından beklentileri ve bu beklentilerin karşılanması hususunda eğitim camiasının önemi incelenmeye çalışılmış ve özellikle deneyimsel öğrenme yaklaşımının tutum değişikliği üzerindeki etkileri araştırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı lojistik eğitiminde deneyimsel öğrenme metodunun, eğitim alan kişilerin tutumları üzerinde yol açtığı değişikliklerin değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda bir eğitim öğretim dönemi boyunca Lojistikte Laboratuvar Uygulamaları ve Simülasyonları süreçleri dersini alan öğrencilerdeki tutum değişiklikleri değerlendirilmiştir. Deneyimsel öğrenme yönteminin öğrencilerin hangi tutumları üzerinde ve hangi yönde bir değişikliğe yol açtığı yapılan analizler sonucunda tespit edilmiştir.

Araştırmanın ana kütlesi olarak Beykoz Lojistik Meslek Yüksekokulu Lojistik Bölümü'nde okuyan ikinci sınıf öğrencileri seçilmiştir. Araştırmanın ana kütlesinde toplam 225 öğrenci vardır ve araştırma kapsamında 217 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın ana kütlesi seçilirken, belli bir müfredat dahilinde lojistikte deneyimsel öğrenme uygulamalarına katılacak olan bir grubun tercih edilmesine özen gösterilmiştir

Araştırmanın verileri, 2013-2014 eğitim öğretim yılı güz döneminin başında ve sonunda yapılan tutum değişikliği ön ve son test anketleri ile elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin profil bilgileri, ön test ve son test için ayrı ayrı üç başlık altında değerlendirilmişti. Bu başlıklar, yaş, cinsiyet ve öğrencilerin lojistik alanında aldıkları eğitim yılı olarak belirlenmiştir.

Araştırma incelenirken dikkat edilmesi gereken noktalardan bir tanesi veri toplama anketindeki, ters ifadeli önermelerdir. Bu önermeler şu şekildedir; **"**Kolayca anlaşılabilir konuları çalışmak", "Bireysel başarıya ulaşma isteği", "Zorlukların çaresizliğe yol açmasının doğal karşılanması", ""Başarısızlık çalışma isteğini ortadan kaldırır" görüşü" ve "Teşvik edici bir ortamın yokluğunda başarıdan söz edilemeyeceği görüşü"

Araştırmanın bulguları incelendiğinde deneyimsel öğren sonrasında, en olumlu sonuçları görüldüğü üç önerme; Arkadaşlar arası kaynak paylaşımı, Arkadaşlar arası ortak amaç uğruna birlikte çalışmak, "Kimse yoğurdum ekşi demez" yaklaşımı önermeleridir.

Deneyimsel öğrenme öncesi ve sonrası tutum değişikliği için tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde en çok pozitif yönlü harekete sahip olan üç önerme sırasıyla şu şekildedir; **"**Olaylara sorularla yaklaşım alışkanlığı", "Eleştirileri alternatif çözümlere kaynak olarak değerlendirme" ve "Arkadaşlar arası kaynak paylaşımı" dır.

Deneyimsel öğrenme öncesi ve sonrası gruplar arası farklılık analizi sonucunda, 33 önermenin içerisinde 6 önermede anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu 6 önermedeki tüm farklılıkların olumlu yönde bir gelişim sağladığı saptanmıştır. Bu önermeler şu şekildedir; **“**Olaylara sorularla yaklaşım alışkanlığı”, “"Dereyi görmeden paçayı sıvamak" yaklaşımı”, “Eleştirileri alternatif çözümlere kaynak olarak değerlendirme”, “Çalışırken, bilgiler arası bağ kurma, ilgili ögeleri gruplandırma”, “Kimse yoğurdum ekşi demez" yaklaşımı” ve “Diplomayı, ilgili alandaki öğrenme sürecinin son aşaması olarak değerlendirme”. Bu önermelerdeki değişimler göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerde sorgulama/değiştirme, olabilecekleri görüp önlem alma ve empati kurma tutumlarının değiştiğini söylemek mümkündür.

Araştırma verileri deneyimsel öğrenme öncesi cinsiyetlere göre değerlendirildiğinde ise, 3 önermede anlamlı bir fark tespit edildiği görülmektedir. Bu önermeler şu şekildedir; **“**Çalışılacak konularda önem sırası yapma”, **“**"Dereyi görmeden paçayı sıvamak" yaklaşımı” ve “Çalışmalarda neden-sonuç ilişkisi kurma alışkanlığı”dır. “Çalışılacak konularda önem sırası yapma” önermesinin sonuçlarına baktığımızda kadın öğrencilerin tutumlarının erkek öğrencilere göre daha pozitif yönde olduğunu söylemek mümkündür. “Dereyi görmeden paçayı sıvamak yaklaşımı” ve “Çalışmalarda neden-sonuç ilişkisi kurma alışkanlığı” önermelerinde ise erkek öğrencilerin tutumlarının kadın öğrencilere göre daha pozitif olduğu söylenebilir. Anlamlı farklılık içeren tüm önermeleri değerlendirdiğimizde, kadın öğrencilerin sorumluluk duygusuna dair sahip oldukları tutumunun erkek öğrencilere oranla daha fazla olduğunu, erkek öğrencilerin ise olabilecekleri öngörüp önlem almaya dair sahip oldukları tutumun kadın öğrencilere göre daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Son olarak Deneyimsel Öğrenme Sonrası Cinsiyetler Arası Farklılık Analizi incelendiğinde ise deneyimsel öğrenme sonucunda tutum değişimi ile ilgili sadece bir önermede anlamlı bir değişiklik tespit edilmiştir. Bu önerme **“**Arkadaşlar arası kaynak paylaşımı” önermesidir. Önermeye dair anlamlı farklılık, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla paylaşma duygusuna dair tutumlarının deneyimsel öğrenme sonucunda pozitif yönde daha fazla geliştiğini söylemektedir. Deneyimsel öğrenme öncesine dair yapılan analiz sonucunda erkek ve kadın öğrencilerin mevcut durumlarındaki tutumları incelendiğinde erkek öğrencilerin “Olabilecekleri öngörüp

önlem alma"ya dair tutumlarının daha pozitif yönde olduğu görülmüştür. Deneyimsel öğrenme öncesindeki ve sonrasındaki tutumlardaki değişikliklerin incelenmesi sonucu ise bu durumun lojistikte deneyimsel öğrenme yaklaşımından kaynaklanmadığı ya da desteklenmediği tespit edilmiştir. Bu durumun temel nedeninin kurgulanmış bir deneyimsel öğrenme ortamında kadın ve erkek öğrencilerin eşit şartlar altında gelişimlerini birbirlerine paralel sürdürdükleri varsayımı olduğunu söylemek mümkündür.

Tüm bu çalışma sonucunda, deneyimsel öğrenmenin öğrencilerdeki tutum değişikliği üzerinde olumlu sonuçlar yarattığını söylemek mümkündür. Bu doğrultuda gerek lojistik temalı eğitimler veren yükseköğrenim kurumları gerekse çalışanlarına hizmet içi lojistik eğitimleri sağlayan lojistik işletmelerinin eğitim yöntemi tercihlerinde deneyimsel öğrenme yaklaşımını tercih etmelerinin eğitim sonucunda bekledikleri pozitif değişikliklerin gerçekleşebilmesi için önemli olduğunu söylemek mümkündür.

KAYNAKÇA;

Aladağ, M., Tezer, E. (2007). "Akran Danışmanlığı Nedir? Ne Değildir?" Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 3(1): 139-155.

Alkan, C. ve Kurt, M. (1998). *Özel Öğretim Yöntemleri – Disiplinlerin Öğretim Teknolojileri.* Genişletilmiş 2. Baskı. İstanbul: Anı Yayıncılık.

Alkan, C., Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995*). Eğitim Teknolojisine Giriş*. Ankara: Önder Mat. Ltd. Şti.

Aracı, U. (2007). *Sufi Hikayelerinin Kullanıldığı, Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Bibliyoterapinin İşlevsel Olmayan Düşünceler ve Kendini Gerçekleştirme Üzerindeki Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arı, R., Üre, Ö. ve Yılmaz, H. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (Eğitimin Psikolojik Temelleri)*. Konya: Mikro Yayınları

Aron, L.J. (1999). Wanted - Logistics Sharpshooters. Logistics Management, September: 47-48.

Ashridge Research Paper. (1993). Trends in Management Development, Ashridge: Berkhamsted.

Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993) Kolb Öğrenme Stili Envanteri. Eğitim ve Bilim, 87:37-47.

Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993) Attitudes and Their Role in The Onset, Persistence and Recurrence of Clinical Depression. European Journal of Personality, 9 (5): 379-400.

Bahar, M. ve İ. Bilgin (2003). Öğrenme Stillerini İrdeleyen Bir Literatür Çalışması.

Ballou, R.H. (1999). Business Logistics Management. Third Edition. New Jersey: Prantice- Hall International.

Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Barney, J. (1991). Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. Journal of Management, 17(1):99-120.

Barry, D., Crampton, C.D. ve Carrol, S.J. (1997). Navigating The Garbage Can - How Agendas Help Managers Cope with Job Realities. Academy of Management Execitive, 11(2):26-42.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi-Nitelikli Okul.* Ankara: Feryal Matbaası.

Beck, A.T. (1976). *Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar*. Çev. Aysun Özcan. İstanbul: Litera Yayıncılık.

Beck, J. S. (2001*). Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Ötesi*. Çev. Muzaffer Şahin. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Bedell, J.R. ve Lennox, S.S. (1997). Handbook of Communication and Problem-solving Skills Training: A Cognitive-Behavioral Approach. The Einstein Psychiatry

Beghetto, R. A. (2005). Does Assessment Kill Student Creativity? The Educational Forum, 69: 254-263.

Beghetto, R. A. (2007). Creativity Research and The Classroom: From Pitfalls to Potential. In A.-G. Tan (Ed.), Creativity: A Handbook for Teachers, 101-114. Singapore: World Scientific.

Bell, A.C. ve D'Zurilla, T.J. (2009). The Influence of Social Problem Solving Ability on the Relationship Between Daily Stress and Adjustment. Cognitive Therapy and Research, 33: 439-448.

Berk E (2007). *Yazınsal İletişim ve Halkla İlişkiler.* İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Bingham, A. (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. Çev. A. Ferhan Oğuzkan. (6. bs.), İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı

Birdoğan, B., Tanyaş, M. ve Özkök, M. (2004). The Logistics Education in the Universities of Turkey. International Logistics Congress. İzmir, Turkey. December 2-3, 2004.

Black, D. R., Tobler, N. S. (1998). "Peer Helping / Involvement: An Efficacious Way to Meet the Challenge of Reducing Alcohol, Tobacco, and Other Drug Use Among Youth". Journal of School Health, 68 (3): 87-94.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E. and Marx, R. W., Krajcık, J. S., Guzdial ,M. And Palincsar, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. Educational Psychologist, 26(3,4): 369-398.

Boden, M. (2001). Creativity and Knowledge. In A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.), Creativity in Education. London: Continuum.

Bolat, S. (1990). *Yükseköğretimde Öğretim Elemanı-Öğrenci İletişimi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bonwell, C. C. ve Eison, J. A. (1991). Active Learning: Creating Exciment in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report, No.1. Washington, DC: George Washington University, School of Education and Human Development.

Boud, D. and Feletti, G. I. (1997). The Challenge of Problem-Based Learning. London: Kogan Page Ltd.

Bowersox, J.D., Closs, D.J. ve Cooper, M.B. (2002). Supply Chain Logistics Management, International Edition. New York: McGraw-Hill.

Bowman, R. J. (1999). Musical Logistics Chairs. World Trade, January: 86-87.

Brenenstuhl, D.C. ve R.F. Catalanello (1980) Can Learning Styles be Used as Curriculum Aids? Journal of Experiential Learning and Simulation. (1): 29-27.

Bülbül A. R (2001). *İletişim ve Eti*k 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Burke, C. (2007). Inspiring Spaces: Creating Creative Classrooms, Curriculum Briefing, 5(2): 35-39.

Bursalıoğlu, Z. (1987). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2010). Tüm Özel Öğretim Kurumları Derneği. http://www.toder.org/images/makaleler/ogretim_surecinde_iletisim_ogeleri_ve_beden_dilinin_onemi.doc (erişim tarihi, 21.10.2013).

Campbell D. T. and İ. Erdoğan. (2005). "A Look at Student Action in The Science Classroom". Science Education International. 17 (22): 101-113.

Canipe, J. B. (2001). The Relationship Between Self Directed Learning and Learning Styles. (Unpublished doctoral thesis). Knoxville: The University of Tennesseei Knoxville.

Çapari, B. ve Gökçakan, Z. (2008). Akılcı Duygusal Davranış Terapisine Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Algısına Etkisi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(1): 135-154.

Carroll, S.J. ve Gillen, D.J. (1987). Are the Classical Management Functions Usefull in Describing Managerial Work. Academy of Management Review, 12(1):38-51.

Chopra, S. ve Meindl, P. (2007). Supply Chain Management, Strategy, Planning and Operation, 3th. Edition. New Jersey: Prentice Hall.

Christensen, C., Johnson, C. W. and Horn, M. B. (2008). Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns. New York: Mc Graw Hill.

Closs, D. J. (2000). Preface. Journal of Business Logistics, 21(1).

Cooke, J. A. (2000). Go Sideways to Move Up. Logistics Management, February: 59-62.

Craft, A. (2005). Creativity In Schools: *Tensions And Dilemmas*. London: Routledge.

Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve Davranışı.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

D' Zurilla, T. J., Chang, E. C. (1995). The Relations Between Social Problem Solving and Coping. Cognitive Therapy and Research, 19: 547-562.

D' Zurilla, T.J., Nezu, A.M ve Maydeu-Olivares, A. (2004). Social Problem Solving:Theory and Assessment. In Chang, E.C., D' Zurilla, T.J., Sanna, L.J. (Eds), Social Problem Solving: Theory, Research and Training. Washington, DC: American Psy. Asso.

D'Zurilla, T.J., Chang, E.C., Nottingham, E.J. ve Faccini, L. (1998). Social Problem Solving Deficits and Hopelessness, Depression and Suicidal Risk in College Students and Psychiatric İnpatients. Journal of Clinical Psychology, 54(8): 1091-1107.

Davies, D. (1998). The Virtual University: A Learning University. Journal of Workplace Learning MCB, University Press, 10(4).

Derin, R. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Deryakulu, D. (2000). *Yapıcı Öğrenme*, Sınıfta Demokrasi. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları..

Driver, R. (1995). Constructivist Approaches to Science Teaching. In L. Steffe and J. Gales (Eds.) Constructivism in Education, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum

Duman, A. (2007). *Yetişkinler Eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınları.

Duy, B. (2003). *Bilişsel-Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Yalnızlık ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Üzerine Etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ekici, G. (2003) *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Ellis, A ve Dryden, W. (1997). *The Practice Of Rational Emotive Behavior Therapy*. (2. edition.), New York: Springer Publishing Company.

Elsdon, R. (1999). Creating Value and Enhancing Retention through Employee Development: The Sun Microsystems Experience. Human Resource Planning, 22(2):39-47.

Eren E (1998). *Yönetim ve Organizasyon* 4.Baskı. İstanbul: Beta Yayınları.

Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergin, B. E., (2009). Kişilerarası Problem Çözme Davranışı, Yetişkinlerdeki Bağlanma Biçimleri ve Psikolojik Rahatsızlık Belirtileri Arasındaki İlişkiler. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ergür, D.O. (1998*). Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eskin, M. (2009). *Sorun Çözme Terapisi*. Ankara: HYB Basım Yayın.

Eskin, M., Ertekin, K., Harlak, H. ve Dereboy, Ç. (2008). Lise Öğrencisi Ergenlerde Depresyonun Yaygınlığı ve İlişkili Olduğu Etmenler. Türk Psikiyatri Dergisi, 19, (4): 382-389.

Esquivel, G. B. (1995). Teacher Behaviors That Foster Creativity. Educational Psychology Review, 7(2): 185-202.

Esquivel, G. B. (1995). Teacher Behaviors That Foster Creativity. Educational Psychology Review, 7(2): 185- 202.

Fidan, N. Ve Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş.* Ankara: Alkım Yayınları.

Francis, P., Charlton, C. and Power, M.J. (1995). The Assessment of Dysfunctional

Fripp, J. (1997). A Future for Business Simulations?. Journal of European Industrial Training, 21(4):138-142.

Gammelgaard, B. ve Larson, P.D. (2001). Logistics Skills and Competencies for Supply Chain Management. Journal of Business Logistics, 22(2):22-50.

Gearheart, B. R., M.W. Weishahn. and C.J. Gearhearl. (1992). *The Exceptional Students in Regular Classroom*. New York: Meril.

Gencel, E.İ. (2006). *Öğrenme Stilleri – Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Geray, C. (1982). "Günümüzde Halk Eğitimi Sorunları", Ankara: Eğitim Bilim Dergisi s. 20)

Gibson, H. (2005). What Creativity Isn't: The Presumptions of Instrumental and Individual Justifications for Creativity in Education, British Journal of Educational Studies, 53(2): 148-167.

Glasser, W. (1999). *Okulda Kaliteli Eğitim*. Çev: Ulaş Kaplan. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Gürçay, C. ve Tozkoparan, G. (1997). Sıfır Hatalı İnsan Yaratmak İçin Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Verimlilik Dergisi, 3.

Güven, N. (2005). *İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ve Evlilikte Problem Çözme Becerilerinin Evlilik Doyumu İle İlişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Harland, C.M., Lamming, R.C., Walker, H., Philips, W.E., Caldwell, N.D., Johnsen, T.E.,

Healy, M. ve A. Jenkins (2000). Kolb's Experimental Learning Theory and its Application in Geography in Higher Education. Journal of Geography, Sept/Oct; 99,5:185-195.

Hein, T.L. and D.D.Bundy (2000). Teaching to Students' Learning Styles: Approaches That Work. Frontiers in Education Conference. San Juan, Puerto Rico.

Heppner, P. P. and Petersen, C. H. (1982), "The Development and Implications of a Personal Problem Solving İnventory", Journal of Counseling Psychology, 29: 66- 75.

Heppner, P. Paul; Reeder, B. L.ve Larson, L.M. (1983). Cognitive Variables Associated With Personal Problem-Solving Appraisal: Implications for Counseling. Journal of Counseling Psychology, 30(4): 537-545.

Heppner, P. ve Krauskopf, K. (1987). An Information Processing Approach to Personal Problem Solving. The Counseling Psychologist, 15: 34-37.

Hisli, N, (1990). Almanya'dan Dönüş Yapan Öğrencilerden Uyum Yapan ve Uyum http://academic.pg.cc.md.us/wpeirce/mccctr/diffpt2.htm (25.09.2014).

Hunt, S.D. (2000). *A General Theory of Competition: Resources, Competences, Productivity, Economic Growth.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Hunt, S.D. ve Morgan, R.M. (1995). The Comparative Advantages Theory of Competition. Journal of Marketing, 59(2):1-22.

Ireland, R.D., Hitt, M.A., Camp, S.M. ve Sexton, D.L. (2001). Integrating Entrepreneurship and Strategic Management Actions to Create Firm Wealth. Academy of Management Review, 15(1): 49-63.

İslamoğlu, H. (2005). *Pazarlama İlkeleri. İstanbul*: Beta Yayım.

Jeffrey, B. ve Leibling M. (2001) *Creativity in Education.* Norfolk: Great Britain by Biddles Ltd.

Jobber, D. (1995). Principles and Practice of Marketing. London: McGra Hill Book Company.

Johns, B. (1999). Effects of Learning Style Based Homework Prescriptions on the Achievement and Attitudes of Middle Schools Students. http//www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/3049708.

Johnson, J.C., Wood, D.F., Wardlow, D.L. ve Murphy, P.R. (1999). Contemporary Logistics. Seventh Edition. New Jersey: Prantice-Hall.

Jonassen, D. H. ve B. L. Grabowski (1993). Handbook of Individual Differences,

Julyan, C. and Duckworth, E. (1996). *A Constructivist Perspective on Teaching and Learning Science, In C. T. Fosnot (Ed.), Constructivism: Theory, Perspectives And Practice,* New York: Teachers College Press

Kalkan, M. (2004*). Uzakyol Kaptan Eğitiminde Gerekli Mesleki Tutum Oluşturmada Probleme Dayalı Öğrenim Uygulamaları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kalkan, M. ve Kişi, H. (2005). Akademik Öğrenimin Özellikleri Beklenen Değişimlerde "Probleme Dayalı Öğrenme" Yönteminin Katkıları. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(3): 242-251.

Keçeci, A. (2002). *Bir Sağlık Yüksek Okulu Hemşirelik Bölümü Öğretim Elemanlarının İletişim Becerilerinin Öğretim Elemanı ve Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Öğretimi Anabilim Dalı.

Kılıç, E. (2002). *Web Temelli Öğrenmede Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercihi ve Akademik Başarıya Etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Knemeyer, A.M. ve Murphy, P.R. (2004). Promoting the Value of Logistics to Future Business Leaders. International Journal of Physical Distrubition & Logistics Management, 34(10): 775-792.

Knight, L.A. ve Zheng, J. (2006). Supply Management- Is It a Discipline?. International Journal of Operations & Production Management, 26(7): 730-753.

Kobu, B. (2003). *Üretim Yönetimi,* Genişletilmiş Onbirinci Baskı. Avcıol Basım: İstanbul.

Köknel, Ö. (1986). *İnsanı Anlamak. İstanbul*: Altın Kitaplar.

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experiencies as The Source of Learning And Development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Kolb, D. A. (1999). The Kolb Learning Style Inventory. Hay Resources Direct.

Kolb, D. A. (2000). Facilitator's Guide to Learning. Hay Resources Direct.

Kurtyılmaz, Y. (2005). Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri ile Akademik Başarıları, İletişim ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
.

Lewin, G. (2000). Designing a Lesson with Learning Styles in Mind.

Lukow, J.E. (2002). *Learning Style as Predictors of Student Attitudes Toward the Use of Technology in Recreation Courses*. (Unpublished Doctoral Thesis), Indiana University.

Malaguzzi, L. (1987). The Hundred Languages of Children. The Hundred Languages Of Children, 16–21.

Mangan, J. ve Christopher, M. (2005). Management Development and The Supply Chain Manager of the Future. International Journal of Logistics Management, 16(2): 178-191.

Mannan, A. (1989). "Planlama Büyüme Kalkınma ve Yaygın Eğitim". Çev. Hayat Avcı Boz, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2(2).

Mark, K. ve Young, L. (1998). Industry Forecast 1999. Materials Management and Distribution, December: 16-21.

Martin, David Jerner; (1997). *Elementary Science Methods: A Constructivist Approach.* Publisher: Delmar

Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. and Soloway, E. (1997). Enacting Project-Based Science: Challenges For Practice and Policy. Elementary School Journal, 94(5): 341– 358.

McNeal, G.H. ve F. Dwyer (1999) Effect of Learning Style on Consistent and Inconsistently Designed Instruction. Internal Journal of Instructıonal Media, 26 (3): 337-345.

Meador, K. S. (1992). Emerging Rainbows: A Review of the Literature on Creativity in Preschoolers, Journal for the Education of the Gifted, 15(2): 163-181.

Melbin, J. E. (1997). No Longer in the Shadows. Distribution, March:34-39.

Milgram, R. M. (1990). *Creativity: An Idea Whose Time Has Come and Gone. In R. S. Albert & M. A. Runco (Eds.), Theories of Creativity*. London: Sage Publications.

Mintzberg, H. ve Westley, F. (2001). Decision Making – It's Not What You Think. Sloan Review, 42(3):89-93.

Mucuk, İ. (2004). *Pazarlama İlkeleri ve Örnek Olaylar*. İstanbul:Türkmen Kitabevi.

Murphy, P. ve Poist, R.F. (1994). Educational Strategies for Succeeding in Logistics - A Comparative Analysis. Transportation Journal, 33:36-48.

Murphy, P.R. ve Poist, R.F. (1991). Skills Requirements of Senior Level Logistics Executives – An Empirical Assesment. Journal of Business Logistics, 12(2):73-94.

Myers, M.B., Griffith, D.A., Daugherty, P.J. ve Lusch, R.F. (2004). Maximizing The Human Capital Equation in Logistics – Education, Experience and Skills. Journal of Business Logistics, 25(1):211-232.

Myrick, R. D. and B. E. Folk. (1999). *The Power of Peervention: A Manual for the Trainers of Peer Facilitators. Minneapolis*: Educational Media Corporation.

Naim, M., Lalvani, C., Fortuin, L., Schmidt, T., Taylor, J. ve Aronsson, H. (2000). A Model for Logistics Systems Engineering Management Education in Europe. European Journal of Engineering Education, 25(1): 65-82.

Nezu, A.M., Nezu, C.M., ve D' Zurilla, T.J. (2007). Solving Life's Problems: A 5 Step Guide to Enhanced Well-being.

Ng, A.-K. and Smith, I. (2004). *Why is There a Paradox in Promoting Creativity in the Asian Classroom? In S. Lau, A. N. N. Hui & G. Y. C. Ng (Eds.), Creativity: When East Meets West*. London: World Scientific Publishing Company.

OECD. (1973) "Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning" Paris, http://eric.ed.gov/PDFS/ED083365.pdf (29.05 2013)

Öğülmüş, S. (2006). Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi. Ankara: Nobel Yayınları.

Okçabol, R. (1996). "Halk Eğitimi". İstanbul: Der Yayınları.

Oppenheim, A. N. (1966). Questionnaire Design and Attitude Measurement. New York: Basic Books, Inc.

Özdemir, M. (2004). "Fen Eğitiminde Bilimsel Süreç Becerilerine Dayalı Laboratuvar Yönteminin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Özden, M. Y. (2004). Türkiye II. Bilişim Şurası Eğitim Çalışma Grubu, Ankara: Türkiye Zeka Vakfı Yayını.

Özkök, T. (1985). İletişim Araçları ve İletişimin Önemi. http://bayramsekeri.blogcu.com/performans-odevi-iletisim-araclari-ve-iletisimin onemi/3106277 (18.02.2014)

Peirce, W. (2000). Understanding Students' Difficulties in Reasoning: Part Two, the Perspective From Research in Learning Styles and Cognitive Styles.

Piaget, J. (1973). *To Understand is to Invent: The Future of Education*. New York: Grossman Publishers.

Raschick, M., Maypole, D. E. ve P. A. Day (1998). Improving Field Education Through Kolb Learning Tehory. Journal of Social Work Education, 10437797, Winter, (Vol) 34,1 http://wwwweb1.epnet.com/citation.asprds (27.10.2014).

Richardson, H. L. (1997). People Make Technology Work. Transportation and Distribution, February: 39-42.

Richardson, H. L. (1997). People Make Technology Work. Transportation and Distribution, February: 39-42.

Ridin, R. ve S. Rayner (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Differences in Learning and Behavior.* London: David Fulton Publishers.

Roberts, J.E., Gotlib, I.H. and Kassel, J.D. (1996). Adult Attachment Security and Symptoms of Depression: The Mediating Roles of Dysfunctional Attitudes and Low Self-Esteem. Journal of Personality and Social Psychology, 70(2): 310-320.

Robinson, K. (2006). Do Schools Kill Creativity? TED.

Robinson, S. E. and S. Morrow. (1991). "Peer Counselors in a High School Setting: Evaluation of Training and Impact on Students". School Counselor, 39 (1): 35-41.

Runco, M. A. (2003). Education for Creative Potential. Scandinavian Journal of Educational Research, 47(3): 317-324.

Sabuncuoğlu Z (1982). Endüstriyel Davranışlar. Bursa: Uludağ Üniversitesi İ.T.İ.A İşletme Fakültesi Yayını.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tokol, T. (1997). *İşletme 1-2*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımı.

Şahin, N., Şahin, N. ve Heppner, P.P. (1993). Psychometric Properties of the Problem Solving Inventory in A Group of Turkish University Students. Cognitive Therapy and Research, 17: 379-396.

Saracaloğlu, S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2002). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim

Schein, E. (1995). Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning. http://www.solonline.org.res/wp/10006.html (12.10.2013).

Scott, T. E. (1999). Knowledge. In M. A. Runco and S. R. Pritzker (Eds.), Encyclopedia of Creativity (Vol. 2): 119-130. San Diego, CA: Academic

Selçuk Z. (2001) *Gelişim ve Öğrenme.* Ankara: Nobel Yayınevi

Selinger, M., Stewart-Weeks, M., Wynn, J. and Cevenini, P. (2008). The Future of School. Cisco Internet Business Solutions Group (IBSG). 12-13.

Senemoğlu, N. (2000). Gelişim Öğrenme ve Öğretme Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sharp, C. (2004). Developing Young Children's Creativity: What Can We Learn From Research? Topic, 32: 5-12.

Sheffi, Y. ve Klaus, P. (1997). Logistics at Large - Jumping the Barriers of the Logistics Function - James M. Masters, ed.. Proceedings of the Twenty-Sixth Annual Transportation and Logistics Educators Conference, Council of Logistics Management: 1-26.

Silber, K.H. (1998*). Eğitim Teknolojisine Giriş*. Ankara: Önder Mat. Ltd. Şti.

Simonton, D. K. (1990). *History, Chemistry, Psychology, And Genius: An Intellectual Autobiography of Historiometry. In R. S. Albert & M. A. Runco (Eds.), Theories Of Creativity.* Newbury Park; London: Sage Publications

Simplicio, J. S. C. (2000). Teaching Classroom Educators How to be More Effective and Creative Teachers, Education, 120(4): 675-680.

Smith, M.K. (2002). Malcolm Shepherd Knowles, Malcolm Knowles, Informal Adult Education, Self-Direction and Andragogy. http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm (04.01.2014)

Şengül, N. (2006). Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Durgun Akan Elektrik Konusunda Öğrencilerin Fen Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Manisa: Celal Bayar Üniversitesi.

Şimşek M. Ş (1999).*Yönetim ve Organizasyon* 5. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Stock, J.R. ve Lambert, D.M. (2001). Strategic Logistics Management, 4th. Edition. New York: McGraw-Hill.

Süzen, S. (2007). Aktif Öğrenme Teknikleriyle Desteklenmiş Fen ve Teknoloji Eğitiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Svinicki, M. D. ve N. M. Dixon (1987). Kolb Model Modified for Classroom Activities, College Teaching, 35: 141-146.

T.C. Kalkınma Bakanlığı, IX. Kalkınma Planı (2007-2013), Resmi Gazete 1 Temmuz 2006 Mükerrer, Sayı 26215,)

T.C. MEB, Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği, Ankara, Resmi Gazete 14 Şubat 2006, Sayı: 26080)

T.C. MEB, Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği, Resmî Gazete 14. 02. 2006)

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

Tek, Ö.B. ve Özgül, E. (2005). *Modern Pazarlama İlkeleri- Uygulamalı Yönetimsel Yaklaşım.* İzmir: Birleşik Matbaacılık.

Tek, Ömer B. (1985). *Fiziksel Dağıtım Yönetimi*. İzmir: Bilgehan Basımevi.

Temiz, B. (2005). Bilimsel Süreç Becerileri.
http://www.onlinefizik.com/content/view/27/28/ (13.10.2013)

Tenekecioğlu, B. (1974). *Pazarlamada Fiziksel Dağıtım ve Türkiye'deki Uygulama*. Eskişehir: İktisadi ve Ticari Bilimler Akademisi Yayınları.

Tenekecioğlu, B. (2001). Genel İşletme. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayını, Yayın No: 704.

Tobias, A. K. and R. Myrick. (1999). "A Peer Facilitator-Led Intervention with Middle School Problem Behavior Students". Professional School Counseling, 3 (1): 27-34.

Tümkaya, S. ve İflazoğlu, A. (2000). Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Otomatik Düşünce ve Problem Çözme Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(6): 143-158.

Turgut, M. F., Baker, D., Cunningham, R. ve Piburnm, M., (1997). "İlköğretim Fen Öğretimi", YÖK/DB Milli Eğitimi Geliştirme Hizmet Öncesi Projesi. Ankara: Öğretmen Eğitimi Yayınları.

Van Hoek, R.I, Chatman, R. ve Wilding, R. (2002). Managers in Supply Chain Management, the Critical Dimensions. Supply Chain Management : An International Journal, 7(3):119-125.

Waldman, D.A., Gabriel, G.R., House, R.J ve Puranam, P. (2001). Does Leadership Matter? CEO Leadership Attributes and Profitability under Conditions of Perceived Environmental Uncertainty. Academy of Management Review, 44(1):134-143.

Weisberg, R. W. (1999). Creativity and Knowledge: A Challenge to Theories. In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of Creativity. Cambridge: Cambridge University Press.

West, M. A. and Richards, T. (1999). Innovation. In M. A. Runco and S. R. Pritzker (Eds.), Encyclopedia of Creativity. San Diego, CA: Academic. 45-56

Westen, D. (1999). Psychology: Mind, Brain and Culture. (2. edition), New York: John Wiley and Sons Inc.

Whitcomb, R.M. (1999). The Relationship Between Student Cognitive Development and Learning Style Preference. (Unpublished Doctoral Thesis The University Of Maine).

Wierenga, B. ve Van Brungen, G.H. (1997). The Integration of Marketing Problem - Solving modes and Marketing Management Support Systems. Journal of Marketing, 63(1):23-37.

Wilbert, J.R., Rupert, P.A. (1986). Dysfunctional Attitudes, Loneliness, and Depression in College Students. Cognitive Theory and Research, 10 (1): 71-77.

Williams, A.M. (1990) Effects of Experiential Learning on Knowledge Acquisition, Skill Mastery and Student Attitudes. http//www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/9104729. (10.08.2013)

Williamson, B. and Payton, S. (2009). Curriculum and Teaching Innovation. Last Retrieved May 2009

Wyse, D. and Spendlove, D. (2007). Partners in Creativity: Action Research and Creative Partnerships, Education 3-13, 35(2), 181-191.

Yardım, H. (2009*). Matematik Derslerinde Akran Eğitimi Yaklaşımının 9. Sınıf Öğrencilerine Etkisi Üzerine Eylem Araştırması*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
Yayınları.

Yoon, S.H. (2000). Using Learning Style and Goal Accomplishment Style to Predict Academic Achievement in Middle School Geography Students in Korea. (Unpublished Doctoral Thesis) Pittsburg: University of Pittsburg.

Yore, L. D. (2001). What is Meant by Constructivist Science Teaching and Will the Science Education Community Stay the Cource for Meaningful Reform?, Electronic Journal of Science Education, 5,4

Young, L. (1998). Human Element. Materials Management and Distribution, December:27.

Zıllıoğlu M (1996). *İletişim Nedir.* İstanbul: Cem Yayınevi.

EK

EK 1: Anket

DENEYİMSEL ÖĞRENMEDE TUTUM ÖLÇÜMÜ ANKETİ

Bu anketin amacı çeşitli durumlar karşısında genel tutumunuzu irdelemektir. Anketin sonuçları, eğitim programları geliştirme çabalarına katkı kapsamlı bilimsel çalışmada kullanılacaktır. Sonuçları içtenlikle yanıtlamanız önemle rica olunur. Katkılarınız için şimdiden teşekkürler..

Bölüm 1: Katılımcı Profili

Cinsiyetiniz	K	E
Yaşınız		
Okumakta olduğunuz alan		
Okumakta olduğunuz alanda kaç yıldır öğrencisiniz?		

Yanıtları aşağıdaki ölçeğe göre değerlendiriniz;

Hiç uymamaktadır 1	Az uymaktadır 2	Kısmen Uymaktadır 3	Büyük Ölçüde Uymaktadır 4	Tam anlamıyla uymaktadır 5

1	Sınavlarda sorulabilecek konulara çalışmak	1	2	3	4	5
2	Mesleksel katkıda bulunacak konuları çalışmak	1	2	3	4	5
3	Kolayca anlaşılabilir konuları çalışmak	1	2	3	4	5
4	Yeni şeyler öğrenme amacıyla çalışmak	1	2	3	4	5
5	Arkadaşlar arası kaynak paylaşımı	1	2	3	4	5
6	Arkadaşlar arası ortak amaç uğruna birlikte çalışmak	1	2	3	4	5
7	Bireysel başarıya ulaşma isteği	1	2	3	4	5
8	"Kişi kendi sınırlarını kendi saptar" düşüncesi	1	2	3	4	5
9	"İstek olan yerde, isteğe ulaşmanın yolu da vardır" yaklaşımı	1	2	3	4	5

10	"Ne yapamam?"dan önce "Ne yapabilirim?" sorusunun gelmesi	1	2	3	4	5
11	Düşünceleri dile getirmede çevredekilerin tepkilerinin sınırlayıcı etkisi	1	2	3	4	5
12	Zorlukların çaresizliğe yol açmasının doğal karşılanması	1	2	3	4	5
13	"Başarısızlık çalışma isteğini ortadan kaldırır" görüşü	1	2	3	4	5
14	Bir grup karşısında konuşurken, bakışların sabit bir noktaya odaklanması	1	2	3	4	5
15	Teşvik edici bir ortamın yokluğunda başarıdan söz edilemeyeceği görüşü	1	2	3	4	5
16	İlişkilerde "onun yerinde olsam ben nasıl davranırım" sorusu	1	2	3	4	5
17	İlişkilerde, diğerlerinin ilgi alanlarını önemseme	1	2	3	4	5
18	Tartışmalarda karşı tarafın açıklamalarının sonuna dek dinlenmesi	1	2	3	4	5
19	Olaylara sorularla yaklaşım alışkanlığı	1	2	3	4	5
20	Neyin ne kadar öğrenilmesi konusunda karar verme	1	2	3	4	5
21	Çalışılacak konularda başvurulacak kaynakların belirlenmesinde karar verme	1	2	3	4	5
22	Çalışılacak konularda önem sırası yapma	1	2	3	4	5
23	Çalışma gruplarında görev üstlenme çabası	1	2	3	4	5
24	Grup çalışmalarında diğer grup üyelerinin başarısızlığından rahatsızlık duyma	1	2	3	4	5
25	Grup çalışmalarına önerilerle katkıda bulunma çabası	1	2	3	4	5
26	Ortada sorun yokken, olası sorunları öngörüp çözüm yolları arayışı	1	2	3	4	5
27	Bir problem çözmeye çalışırken benzer problemlerin olabileceğini düşünme	1	2	3	4	5
28	"Dereyi görmeden paçayı sıvamak" yaklaşımı	1	2	3	4	5
29	Çalışmalarda neden-sonuç ilişkisi kurma alışkanlığı	1	2	3	4	5
30	Eleştirileri alternatif çözümlere kaynak olarak değerlendirme	1	2	3	4	5
31	Çalışırken, bilgiler arası bağ kurma, ilgili ögeleri gruplandırma	1	2	3	4	5
32	"Kimse yoğurdum ekşi demez" yaklaşımı	1	2	3	4	5
33	Diplomayı, ilgili alandaki öğrenme sürecinin son aşaması olarak değerlendirme	1	2	3	4	5