

BİLGİ VE EYLEM ARASINDA KÖPRÜ OLUŞTURMAK: ÇOCUK GELİŞİMİ ÖNLİSANS PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN YAZ STAJLARINDAKİ ÖĞRENMELERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME*

Yasemin ACAR-ÇİFTÇİ**

ÖZET

Eğitim sistemlerinin verimliliği temelde sınıflarda, atölyelerde, laboratuvarlarda ve diğer eğitim alanlarında öğretme ve öğrenmenin kalitesine bağlıdır. Mesleki eğitimde istenilen sonuçlara ulaşabilmede gerçek cevap, öğrencilerin öğrenim süreci içinde kazandıkları kuramsal bilgileri uygulamalarla pekiştirme, becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra, mezun olduktan sonra görev yapacakları iş yerlerindeki sorumluluklarının, organizasyonun, ilişkilerin ve süreçlerin nasıl işlediğini anlamalarıyla ilişkilidir. Bu çalışma, Raelin'in "Kapsamlı İşe Dayalı Öğrenme Modeli" ni temel almaktadır. Model kolektif ve bireysel olmak üzere iki düzeyden oluşmaktadır. Çalışmada modelin bireysel düzeyi temel alınmıştır. Modelin bireysel düzeyi, iki tür öğrenme (kuram ve uygulama) ve iki tür bilginin (açık bilgi ve örtük bilgi) matrisinden oluşmakla ve bilgi ve eylemi bütünleştirmek için yansıtıcı uygulamaya vurgu yapmaktadır. Bu çalışmanın amacı, bu modelin bireysel düzeyi kapsamında çocuk gelişimi ön lisans programı öğrencilerinin yaz stajları sürecindeki öğrenmelerini değerlendirmektir. Araştırmaya 12 öğrenci katılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseninde tasarlanmış ve nitel araştırmanın üçgenleme geleneğine bağlı olarak, gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme ve belge inceleme stratejileri çalışmanın güvenilirliğini artırmak için kullanılmıştır. Verileri, önceden belirlenen tema doğrultusunda tanımlamak ve yorumlamak için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, öğrencilerin stajları sırasında çeşitli gözlem ve uygulamalar yapmalarına rağmen, kuram ve uygulama arasında köprü oluşturan yansıtıcı uygulamalara yer verilmediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: çocuk gelişimi, işe dayalı öğrenme, staj, yansıtıcı diyalog, yansıtıcı uygulama

BRIDGING KNOWLEDGE AND ACTION IN THE WORKPLACE: AN EVALUATION ON INTERNSHIP LEARNING OUTCOMES OF CHILD DEVELOPMENT ASSOCIATE DEGREE PROGRAM STUDENTS

ABSTRACT

The efficiency of the education systems fundamentally depends on the quality of teaching and learning in classrooms, workshops, laboratories, and other educational spaces. Perfect teachers, well-designed courses, and proper facilities, provision of necessary resources is required for an excellent education, but not enough. The real answer in achieving the desired results in vocational education is related to students' understanding of how their responsibilities, organization, relations, and processes work in their workplaces after graduation, as well as reinforcing the theoretical knowledge they have gained during the learning process with practices, improving their skills. This study is based on Raelin's "Comprehensive Work-Based Learning Model". The model consists of two levels, collective and individual. The study was based on the individual level of the model. The individual level of the model consists of a matrix of two types of learning (theory and practice) and two types of knowledge (explicit and tacit knowledge), emphasizing reflective practice to integrate knowledge and action. The aim of this study is to evaluate the learning of child development associate degree program students during the summer internships within the scope of the individual level of this model. 12 students participated in the research. The research was designed in the case study pattern, which is one of the qualitative research methods, and observation, semi-structured interview and document review strategies were used to increase the reliability of the study, depending on the triangulation tradition of qualitative research. Descriptive analysis technique was used to define and interpret the data in line with the predetermined theme. The findings obtained in this study show that although the students made various observations and practices during their internships, reflective practices that form a bridge between theory and practice were not included.

Keywords: child development, internship, reflective dialogue, reflective practice, work-based learning

* Bu çalışma Journal of Education and Learning (2020)'de yayınlanan "Bridging Knowledge and Action in the Workplace: An Evaluation on Internship Learning Outcomes of Child Development Associate Degree Program Students" başlığıyla yayınlanan makalenin genişletilerek yeniden düzenlenmiş, Türkçe versiyonudur.

**Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, yasemin.acarciftci@yeniuyuzil.edu.tr ORCID:0000-0001-7287-4151

Giriş

Tüm eğitim sistemlerinin etkililiği temel olarak; derslik, atölye, laboratuvar ve eğitimin gerçekleştirildiği diğer alanlarda, öğretme ve öğrenmenin kalitesine bağlıdır. Mükemmel öğretmenler, iyi tasarlanmış dersler, amaca uygun tesisler ve gerekli kaynakların sağlanmış olması, herhangi bir seviyedeki eğitimin mükemmel olması için gerekli, ancak yeterli değildir (Lucas, Spencer ve Claxton, 2012). Mesleki eğitimde istenilen sonuçlara ulaşabilmede gerçek cevap; meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenim süreci içinde kazandıkları kuramsal bilgileri uygulamalarla pekiştirme, becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra, mezun olduktan sonra görev yapacakları iş yerlerindeki sorumluluklarının, organizasyonun, ilişkilerin ve süreçlerin nasıl işlediğini anlamalarıyla ilişkilidir. Mesleki eğitim ve öğretim programlarında, üniversitelerde kuramsal çalışmalar ve işyerlerinde uygulamalı eğitim, öğrenme için farklı tür fırsatlar sunan ve birbirlerini tamamlayıcı eğitimlerdir (Aarkrog 2005). Yükseköğretim sistemi içerisinde gerçekleştirilemeyen işyerinde uygulama eğitimleri, stajlar aracılığıyla bu süreçte gerçekleştirilebilmektedir.

Bu bağlamda, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından, Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi içinde meslek yüksekokulu öğrencilerinin işyerlerinde eğitim, uygulama ve stajlarına ilişkin esas ve usuller hakkında bir yönetmelik (2002) yayınlanmıştır. Bu yönetmeliğe göre stajlar, öğrencilerin meslek yüksekokullarından mezun olabilmeleri için, yerine getirilmesi gereken koşullardan biridir. Ve yine bu yönetmeliğe göre; öğrenimleri devam eden öğrencilerin stajlarını yarıyıl ve yaz tatiline rastlayan aylarda, programlarının niteliğine göre, en az 30 iş günü (240 saat), en çok 60 işgünü (480 saat) yapmaları esastır. Staj süresi ve zamanı ile ilgili genel eğilim, öğrencilerin stajlarını en az otuz iş günü ve yaz aylarında yapmaları yönündedir. Ayrıca; Meslek Yüksekokullarının Staj ve Eğitim Uygulama Kurulu tarafından seçilecek öğretim elemanı, stajyer öğrencileri staj yaptıkları işyerlerinde staj dönemi boyunca en az bir defa denetlemekle ve Meslek Yüksekokullarının Staj ve Eğitim Uygulama Kurulu staj çalışmalarını değerlendirmekle görevlidir. Staj ve Eğitim Uygulama Kurulu değerlendirme sürecinde, mevcut staj defteri veya dosyasını, işverenden gelen işveren raporunu, ziyaretçi öğretim elemanından gelen raporu dikkate alarak bir değerlendirme yapar.

Türkiye'deki literatür incelendiğinde Meslek Yüksek Okulları ve Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulları bünyesinde yer alan programların yaz stajlarına ilişkin az sayıda araştırmaya rastlanmakta ancak özel olarak Çocuk Gelişimi Ön Lisans Programında öğrenim gören öğrencilerin yaz stajındaki öğrenmeleri hakkında herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Çok çeşitli alanlarda istihdam edilebilme olanaklarına sahip olmalarına rağmen çocuk gelişimi önlisans programlarında öğrenim gören öğrenciler genellikle okul öncesi eğitim kurumları, özel eğitim kurumları ve az miktarda hastanelerde staj eğitimlerini sürdürmektedirler.

Bu çalışmanın amacı; Çocuk Gelişimi Ön Lisans Programı öğrencilerin yaz stajları sırasındaki öğrenmelerini Raelin (2008)' in "İşe Dayalı Öğrenme Modeli" bağlamında değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda, işe dayalı öğrenme modelinde yer alan ve bireysel düzeyde öğrenmeleri kapsayan; kavramsallaştırma, deneme, deneyim ve yansıtma (üzerinde düşünme) olarak ifade edilen öğrenme türlerini içeren yansıtıcı uygulamaların nasıl kullanıldığını araştırmaktır.

İş Yerinde Bilgi ve Eylem Arasında Köprü Oluşturmak

Geniş anlamda, iş yerinde öğrenme, çok eski bir tarihi olan eski çıraklık geleneğinin bir parçası olarak ifade edilir (Bailey, Hughes ve Moore, 2004; Kaarby ve Lindboe, 2016). Daha kısıtlı bir anlamda, modern zamanlarda kurumsallaşmış eğitim ile ilişkilidir (Kaarby ve Lindboe, 2016). Literatür incelendiğinde, işyerinde öğrenme alanında çalışan akademisyenlerin işyerinde öğrenmeyi çeşitli şekillerde tanımladıkları ve genel olarak işyerinde öğrenmeyi, insan gelişiminde iş ve öğrenme arasında bir bağlantı olarak tasvir ettikleri görülür (Zhao ve Ko, 2018). Kuramsal bakış açısıyla, Cairns (2011) işyerinde öğrenme kavramının iş, yer ve öğrenme gibi üç terimle ilgili olduğunu ifade eder; işin, insanların yaptıkları ve bireylerin görevleri tamamlamak veya beklenen sonuçlara ulaşmak için faaliyetlere katılma süreci ile ilişkili olduğunu belirtir. Yer, iş ve öğrenme ile ilgili olarak, bireylerin çalıştığı, düşündüğü ve öğrendiği fiziksel veya psikolojik alanlara atıfta bulunur (Hutchison, 2004; Zhao ve Ko, 2018). Özellikle, işyeri öğrenim yeri bağlamında, bireylerin öğrenebileceklerini düşündükleri ve sosyal etkileşimlerin olduğu fiziksel ve psikolojik yönleri içeren çok çeşitli kavram ve ortamları kapsar (Cairns 2011). Öğrenme terimi ise, genel olarak bir bireyin çalışmasıyla ilişkilendirilebilecek bir dizi etkinliği içerir. Bu nedenle iş, yer ve öğrenmeyi tek bir yapıda bütünleştirmek görüldüğünden daha karmaşıktır (Zhao ve Ko, 2018). Billett (1994), işyeri öğrenimini, öğrencilerin doğrudan yetenekli bir danışman tarafından yönlendirildiği gerçek bir göreve doğrudan katıldıkları etkinliklerle, bilgi ve beceri kazanmanın bir yolu olarak tanımlar (Zhao ve Ko, 2018).

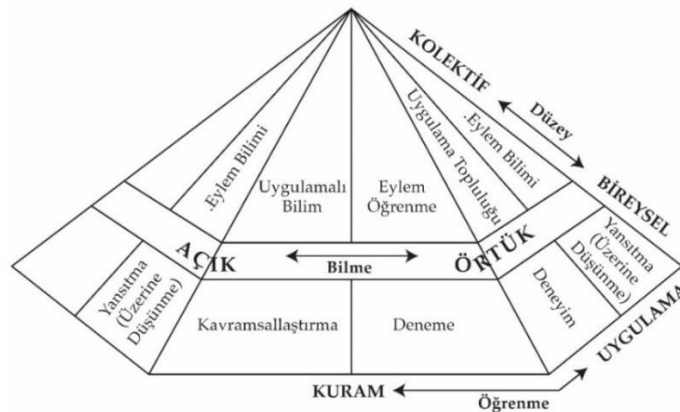
Oldukça karmaşık doğası nedeniyle mesleki eğitim ve öğretim programlarında, meslek eğitimi veren kurumlarda kuramsal çalışmalar ile işyerlerinde uygulamalı eğitim alanında her biri farklı bir bakış açısına sahip çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bunlardan biri, Guile ve Griffiths (2001) tarafından geliştirilen Bağ Modeli'dir. Bu model, mesleki eğitim kurumları ve işyerleri arasında mesleki eğitim öğrencileri için işyeri öğrenimini organize etmek için ideal bir yol oluşturmada, yakın iş birliğini vurgular (Mikkonen, Pylväs, Rintala, Nokelainen ve Postareff, 2017). Bu iş birliği sırasında öğrenciler yeni bilgi ve uygulamalar oluşturmak için kuramsal ve uygulama bilgilerini yeni bağlamlarda yeniden bağlamsallaştırma fırsatlarına ihtiyaç duyarlar (Griffiths ve Guile 2003; Mikkonen vd., 2017). İşyerinde öğrenme alanında, sosyokültürel kuramlar, öğrenmeyi sosyal, örgütsel, kültürel ve diğer bağlamsal faktörlerin şekillendirdiği bireysel ve sosyal bir katılım süreci olarak kabul ederler (Hager 2013; Mikkonen vd., 2017).

Biggs'in (1999) orijinal 3-P modeline dayanan Tynjälä'nın (2013) 3-P (Presage, Process, Product/Tahmin, Süreç, Ürün) işyeri öğrenimi modeli sosyokültürel ortamı, işyerinde öğrenmenin olanaklarını ve kısıtlamalarını tanımlayan bir bağlam olarak kabul eder. Modele göre, öğrenme olgusunun üç temel bileşen vardır. Tahmin bileşeni hem öğrenen faktörünü hem de çalışılan kurum ve çalışmanın düzenlenişi, bu kurumun ortaklıkları ve ilişkide bulunduğu ağları içeren bağlam olarak ele alır. Tynjälä (2013), tahmin faktörlerinin öğrenme sürecini doğrudan etkilemediğini, ancak daha çok yapılandırmacı öğrenme görüşüne uygun olarak değerlendirildiğinde, bu faktörlerin öğrenenin yorumları aracılığıyla etkilediğini belirtir. Süreç bileşeni katılım, iş birliği ve etkileşim yoluyla öğrenme etkinliklerini kapsarken, ürün bileşeni ise çeşitli öğrenme çıktılarını içerir (Tynjälä 2013).

İşyerinde öğrenme, açık pedagojik yönergeler içermemesi nedeniyle genellikle resmi olmayan öğrenme olarak tanımlanır (Eraut, 2004). Ancak kuram ile uygulamayı birleştirmesi nedeniyle tüm öğrenme deneyimlerinin kasıtlı öğrenme deneyimi olarak ele alınması ve öğrenene rehberlik sağlanması bu sürecin verimliliğini arttıracak gereklilik olarak görülür (Billett, 2002).

Bu alanda Raelin (2008), bilgi ve eylemin nasıl birbirine bağlanabileceğini gösteren, bireysel ve kolektif düzeylere odaklanan bir işe dayalı öğrenme modeli sunar. O modelinde, işe dayalı öğrenmeye önce (1) öğrenmenin kuram ve uygulama biçimleri ile (2) bilginin açık ve örtük bilgi biçimleri, olmak üzere önce iki boyutun dahil edilmesi gerektiğini belirtir. Ona göre “günümüzde kuram düşünce dünyası olarak tasvir edilir ve uygulama eylem dünyasını ifade eder” (s. 64). Kuram ve uygulamanın bölünmesiyle uyumlu olarak öğretme, bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılması süreci olarak görüldüğü için, öğrenmeden de ayrılır (s.67). Kuram, uygulama varsayımlarına meydan okuyabilecek bir çerçeve olarak görülebildiğinden, eylemle birleştirildiğinde bir öğrenme şekli olarak en mantıklı hale gelir. Bu nedenle, işe dayalı öğrenme, kuram ve eylemi harmanlamak zorundadır. Kuram sadece uygulama yoluyla anlam kazanır ve uygulama yalnızca kuram tarafından geliştirilen, üzerine düşünme (yansıtma) ile anlamlı hale gelir (Raelin, 2008).

Modelde yer alan açık bilgi kavramı, bilginin biçimsel, sistematik bir dilde aktarılabilen bilinen kodlanmış formu olarak tanımlanır. “Açık bilgi, kavramsal olgu anlayışını temsil ederken, örtük bilgi zihinsel veya fiziksel bir şey yapma becerisini temsil eder” (Raelin, 2008, s. 90). Anderson (1983) bu ayrımı bildirimsel (açık) bilgi ve prosedürel bilgi olarak açıklar. Bildirimsel (açık) bilgi, fenomenlere ilişkin kavramsal anlayışımızı temsil ederken, prosedürel (örtük) bilgi, zihinsel veya fiziksel olarak bir şeyi yapma becerimizi temsil eder. (Raelin, 2008, s.68). Her ne kadar örtük bilgi ifade edilemez veya kodlanamazsa da öğretilebilir olabilir. Diğer bir deyişle, bireyler ne yaptıkları konusunda bilgili olsalar da bildiklerini söyleme olanağına sahip olmayabilirler. Örneğin, yetkin bir eğitmen, stajyerin takip etmesi ve taklit etmesi için gözlemlenebilir bir örtük beceri modeli sağlayabilir. Bu nedenle örtük bilgi, dile getirilmemesine veya kelimelere ifade edilmemesine rağmen kullanımda anlaşılabilir ve gözlemlenebilir olabilir (Wright, 2017). İşe dayalı öğrenme hem açık hem de örtük bilgiyle ilgilenir. Raelin (2008) geleneksel öğrenme yöntemlerinin açık bilgiye, kurama dayalı sınıf deneyimleri olma eğiliminde olduğunu, örtük bilginin öğretilemeyeceği; iş yerinde deneme yanılma yoluyla “alınması” gerektiğine ilişkin bir anlayış olduğunu ifade eder. Bununla birlikte, bilgi yaratma Nonaka (1991) tarafından, özellikle bireyler, çalışma ekipleri ve organizasyonlar arasında süregelen etkileşim sarmalları yoluyla, örtük olanı açık olan bir şeye dönüştürmek olarak tasvir edilir (Raelin, 2008). Bu bağlamda örtük bilgi deneyim sırasında ve sonrasında ortaya çıkar ve açık bilgiye dönüştürülebilir. Raelin (2008) ayrıca, (Şekil 1).de görülebileceği gibi işe dayalı öğrenme modelinde bireysel ve kolektif düzeyde işe dayalı öğrenme arasında ayrım yapar.



Şekil 1. Raelin'in kapsamlı işe dayalı öğrenme modeli

(Work-based learning : bridging knowledge and action in the workplace / Joseph A. Raelin (2008) s. 79'dan uyarlanmıştır.)

Onun modeli her iki düzeyde de (bireysel ve kolektif) bilgi türleri ve öğrenme biçimleri arasındaki etkileşimi göstererek, bu öğrenme biçimlerinin bütünleştirilmesini temsil eder. Örneğin, kavramsallaştırılmış bilgi nihayetinde örtük deneylerin testini gerektirir. Uygulamadaki inançları temsil eden saf örtülü deneyim, üzerinde düşünme (yansıtma) testini gerektirir. Bu yaklaşım, uygulayıcıların yetkin olabilmeleri için, açık ve örtük bilgi ile kuram ve uygulama arasındaki boşluğu kapatmaları gerektiğini vurgular. İşe dayalı öğrenme, bağlama bağlı bir bilme biçimine onay verir. Uygulayıcılar, bağlam hakkındaki anlayışlarını çerçevelemek için kuramları kullanır ve aynı zamanda bağlamsal etkinliğin gömülü olduğu sosyal süreçlerin farkındalığını da bu anlayışa dahil ederler. Öğrencilerin öğrenme yeterliliğini sağlamak için, sekiz öğrenme tipinden her birinin dikkate alınması gerekir. Öğrenme türleri arasında komşu seçiminin bir mantığı olsa da tavsiye edilen kesin bir sıra ile yapma düzeni yoktur.

Raelin'e (2008) göre; kolektif düzeyde işe dayalı öğrenme yöntemlerinin en popülerlerinden biri olan eylem öğrenme, yöneticilerin akranlarından öğrenmelerini ve gerçek zamanlı problemlerin çözümü ile ilgilenmelerini sağlayarak kuramı örtülü olarak kullanıma sokar. İşe dayalı öğrenmenin ortaya çıkmakta olan bir alanı olan uygulama topluluğu, bireylerin ortak bir girişim geliştirdikçe ve bir şeyler yapmanın ortak yollarını geliştirdikçe örtük kolektif uygulamaların gelişimini kabul ve teşvik eder. Eylem bilimi uygulamaları, özellikle test edilmemiş düşünce ve varsayımları aydınlatmanın yollarını arar, böylece daha iyi seçimler yapılabilir ve etkili eylem yetenekleri geliştirilebilir. Kolektif düzeyin sadece grup seviyesindeki bir olgu olarak tanımlanması amaçlanmaz. Uygulamadan yansıtma paylaşılabilmesine rağmen samimi bir topluluk, paylaşma süreci nihayetinde bu bilgileri diğer topluluklara yayılabilir. Bir çerçeve olarak işe dayalı öğrenme, her biri iş içinde öğrenmenin bir temeli olarak kendi gerekçesine sahip olan başka türlü farklı öğrenme süreçlerini bir araya getirmeye hizmet eder. Bu süreçleri birbiriyle bütünleştirerek, işyerinde öğrenmeyi engelleyebilecek veya kolaylaştırabilecek güçlerin dinamik etkileşimi hakkında bilgi verir. Kolektif düzeyde işe dayalı öğrenmenin daha çok örgütsel öğrenmeyi vurgulaması nedeniyle bu çalışmada modelin bireysel düzeyde işe dayalı öğrenme aşaması temel alınmıştır.

Bireysel düzeyde işe dayalı öğrenme

Modelin bireysel düzeyde işe dayalı öğrenme düzeyi kolektif düzeyindeki bölümleriyle etkileşim halinde olmasına rağmen bireysel düzeydeki öğrenmeler Kolb'un deneyimsel öğrenme modeline dayanır. Kolb'un deneyimsel öğrenme modeli ise, Dewey, Lewin ve Piaget'nin çalışmalarındaki entelektüel kökenleri temel alır ve deneyimin öğrenme sürecinde oynadığı merkezi rolü vurgular (Kolb, 1984, 2015). Bu model, bireysel düzeyde kavramsallaştırma, deneme, deneyim ve yansıma dahil olmak üzere dört öğrenme biçimini içerir ve Kolb'un modeli ile uyumludur. Raelin de Kolb gibi bireylerin bir öğrenme türüne yatkın olduğunu iddia etmesine rağmen, dört öğrenme türünün en kısa sürede en fazla öğrenmeyi sağlamak için kullanılması gerektiğini belirtir (Raelin, 2008, s. 71). Kuramın sadece anlatım yoluyla öğrenmesi yeterli olmadığı gibi, kişinin zihnini oluşturmadan örtük pratikler yapması da yeterli değildir (Raelin, 2008). Dolayısıyla, işe dayalı öğrenmenin verimliliği, dört öğrenme türünün her birine seçici dikkat gösterilmesinden kaynaklanır. Tablo 1'de İşe Dayalı Öğrenme Modeli'nin bireysel düzeyinde yer alan öğrenme türleri ve bilginin biçimleri yer almaktadır.

Tablo 1. İşe Dayalı Öğrenme Modeli- Bireysel Düzey

Öğrenme Türleri	Bilginin Biçimleri	
	Açık	Örtük
Kuram	Kavramsallaştırma	Deney
Uygulama	Yansıma	Deneyim

Kavramsallaştırma

Kuram, olguları açıklamak ve tahmin etmek amacıyla, olguların sistematik bir bakış açısıyla varsayılmış, birbiriyle ilişkili iki veya daha fazla yapı, soyutlama, kavram, değişken, tanım ve önerme dizisidir (Rychlak, 1968; Kerlinger, 1986; Udo-Akang, 2012). Uygulama ise, bir fikrin, inancın veya yöntemin onunla ilgili teorilerin aksine, uygulanması veya kullanılmasıdır. Kuram ve uygulama arasındaki ilişki, çeşitli çalışma alanlarını kapsayan akademik literatürde kapsamlı bir tartışma alanıdır. Kuram sıklıkla uygulamanın tam tersi olarak anlaşılır; kuram soyut ve oldukça genel iken, uygulama somut ve doğası gereği spesifikdir (Sjolie, 2014). Kuramın uygulamayı, uygulamanın kuramı yönlendirmesi edeniyse, kuram ve uygulama arasındaki ilişki çok önemlidir (Vogel, 2010). Henderikus (2007), kuram ile uygulama arasındaki ilişkiyi açıklayan, (a) gözlemlenebilirliğe indirgenebilir, (b) dünyadaki şeyleri yapmak için araç olarak kullanılabilir ve (c) gerçekten var olan şeyler hakkındaki ifadeler, olarak kabul eden üç hâkim etkili görüş olduğunu ifade eder (s.552). Kuramsal bilgi açık bilgiyi, uygulama bilgisi örtük bilgiyi temsil eder. Kuramsal bilgiler örtük bilginin bir parçası olabilir, nesnel ve biçimsel kavramlarıyla da ilişkilendirilebilir. Kuram, sadece uygulamanın altında yatan varsayımları sorgulamakla kalmaz, aynı zamanda uygulayıcılara eylemi aydınlatmanın ve tanımlamanın bir yolu olarak ortak bir dil ve geniş analiz yetkileri sağlar (Thorpe, 1988; Raelin, 2008). Ayrıca, uygulayıcıları yeni ilkelerle tanıştırmak kavramsallaştırma, onlara farklı bağlamlarda yeni ve farklı sorunlarla başa çıkmaları için bir araç sağlar. Kuram, keşfedilmemiş veya tanınabilir çözümlerin bulunmaması nedeniyle nadasa bırakılmış sorunları ortaya çıkarabilir ve uygulayıcıların uygulama müdahaleleri üzerinde açıkça düşünmesine ve aktif olarak deney yapmasına izin verir. Raelin'e (2008) göre kuram, uygulayıcıların standart problemleri yeni bir ışıkta nasıl algılayacaklarını öğrenmelerine yardımcı olabilir. Dahası, kavramsallaştırma, uygulayıcılara farklı bağlamlardaki yeni ve farklı sorunları yeni ilkelerle tanıştırmak için kaynak sağlar. "Kavramsallaştırma ayrıca eylemlerin sonradan düşünülmesi ve yeniden değerlendirilmesi için bir temel sağlayabilir" (Raelin, 2008, s. 93). Her kuram, belirli bir noktaya kadar, bir uygulama durumundan doğar ve bu uygulama ile karşılıklı (yansıma) bir ilişki sürdürür. Kuram, uygulamayı daha basit ve daha verimli hale getirirken, uygulama, kuram hakkındaki düşünceleri netleştirir.

Deneme yapma

Dewey, eğitimcileri basit "yapmanın" etkinliğin öğrenmeyi sağlamak için yeterli olmadığı konusunda uyarmaktadır; "yapmak", daha çok gerçek dünyada yapmanın nasıl bir şey olduğunu öğrenmek için bir deneme, bir deney haline gelmelidir (Dewey, 1916; Raelin, 2008). Öğrencilerin kavramsal bilgilerini denemek için bir bağlama ihtiyacı vardır (Raelin, 2008). Aslında, çoğu yeni veya gerçek problemin kuram ile uyumlu olarak organize edilmek için yeterince tutarlı olmadığı göz önüne alındığında, tek başına kavramsallaştırmaya güvenmek problem çözme sürecini sınırlayabilir, çünkü çoğu yeni veya gerçek problem henüz kuramda organize edilecek kadar tutarlı değildir. (Polanyi, 1996; Raelin, 2008). Argyris ve Schon (1974), bu tutarsızlığı kişinin "benimsediği kuram" ile "kullanımdaki kuram" arasındaki bir fark olarak tanımlar (Argyris & Schon, 1974; Raelin, 2008).

Öğrencilerin bu kuramları hizalamak için deneyler yapma fırsatına sahip olmaları önemlidir (Raelin, 2008). Uygulama sırasında, kullanımdaki kuramlarımızı kullanırken bile bilinçsizce benimsenen kuramları değiştirme veya bunlardan farklılaşma eğilimi olduğu için, öğrencilerin bunları benimsenen kuram ve kullanımdaki kuramı aynı düzeye gelmesini sağlamak için deneyler yapma fırsatına sahip olması önem kazanır. Deneyler benimsenen kuramları örtük kılar, böylece kuramlar eldeki duruma uygulanabilir hale gelir ve daha doğal olmasını sağlar (Raelin, 2008).

Deneyim

Deneyimden öğrenmek yeni uygulayıcılar için önemlidir, çünkü kuramsal ölçütleri uygulamalarına ve ileri analitik teknikleri kullanmalarına rağmen, örgütsel yaşamla ilişkili bir dizi beklenmedik olasılıkla karşı karşıya kalırlar. Deneyim, denemelerle edinilen örtük bilgiyi pekiştirir. Ayrıca bilinçdışı entelektüel etkinlik olarak da düşünülebilir. Bu tür bilinçdışı entelektüel etkinlik yoluyla bilgi edinmeye daha çok dayanan ve güvenen uygulayıcılar genellikle sadece daha “düşünceli” meslektaşlarından daha hızlı veri işlemekle kalmaz, aynı zamanda değişkenler arasındaki çok boyutlu ve etkileşimli ilişkiler gibi daha karmaşık verileri de işleyebilir (Lewicki, Hill ve Czyzewska, 1992; Raelin, 2008). Deneyim yoluyla edinilen öğrenme genellikle bilişsel psikologlar tarafından örtük öğrenme, yani öğrencilerin öğrendiklerinin farkında olmadan gerçekleşen karmaşık bilgilerin edinilmesi, olarak adlandırılır (Hayes ve Broadbent, 1993; Raelin, 2008). Örtük öğrenmenin, örtük bilginin temeli olduğu ve sorunları çözmek ve yeni uyaran koşulları hakkında akılcı kararlar vermede kullanılabileceği düşünülür. Örtük öğrenme sırasında edinilen bilgi sözlü rapora uygun değildir, ancak konunun öğrenilenin farkındalığıyla devam eden açık öğrenme ile sözlü olarak raporlanabilmektedir. Örtük öğrenmenin bilinçli operasyonların temelini oluşturduğu düşünülebilir. Eylemleri örtük olarak düşündüğümüzde belki de bu en duyarlı noktadır (Raelin, 2008; Reber, 1989). Bu, doğru veya doğru eylem için bir duyguya sahip olunduğu ancak neden yapıldığı gibi davranıldığının açıklanamadığı zamandır. Bazen, uygulamanın tam ortasında ve başkalarıyla paylaşma sürecinde, faaliyet akışını sürdürme ve böylece uygulamayı geliştirme ve iyileştirme doğaçlama olarak gerçekleştirilebilir (Gold, Thorpe, Woodall, ve Sadler-Smith, 2007; Raelin, 2008). Daha sonra yansıtma (deneyimler üzerinde düşünme) adımı örtük eylemlerin yüzeye çıkmasına izin verir (Raelin, 2008).

Yansıma

Tanımlayıcının ontolojik ve epistemolojik öncüllerine bağlı olarak yansıma için çok sayıda tanım vardır (Tikkamäki ve Hilden, 2014). Genellikle bireyin farkında olma, değerlendirme, sorgulama, deneyimleri, varsayımları, inançları ve duyguları eleştirme gibi bilişsel süreçleriyle ilgilidir (Mezirow 1981; Schön 1983). Yansıma, bir deneyime geri dönme ve onu yeniden değerlendirme süreci olarak görülür (Boud, Keogh ve Walker 1985; Tikkamäki ve Hilden, 2014). Raelin (2008)'e göre; yansıma, kişinin uygulamada planladığı, gözlemlediği veya başardığı şeyi ortaya çıkarma ve açık hale getirme yeteneğini yürürlüğe koyması ve anlamın yeniden yapılandırılmasıyla ilgilidir. Özellikle, uygulamada göz ardı edilmiş olabilecek deneyimlerin anlaşılmasına yol açan araştırma sürecini ayrıcalıklı kılar. Burada bireysel öğrenme türü olarak tanıtılmasına rağmen kolektif düzeyde daha da önemli hale gelir (Raelin, 2008). Ne yazık ki, çoğu uygulayıcı, çok yetenekli olmalarına rağmen, uygulamaları hakkında, uygulama ile uyumlu bir kuram ve uygulamalarının açıklamasını geliştiremez (Viljoen, Holt, ve Petzall, 1990; Raelin, 2008). Bu nedenle, işyeri uygulamalarının nedenlerini ve sonuçlarını kendilerine veya başkalarına açıklamakta güçlük çekerler. Diğer yandan yansıtıcı uygulayıcılar neden belirli bir şekilde performans gösterdiklerine, ortaya çıkan değerlere, söylenen ile yapılan arasında var olan tutarsızlıklara

ve onların eylemlerini şekillendiren yüzeyin altındaki kuvvetlerin nasıl olabileceğine ve eylemlerinin sonuçlarına daha duyarlı hale gelir. Önerilen yöntemleri takip etmek yerine, yeni yaklaşımların daha iyi çözümlere yol açıp açmadığını sorgular.

Yansıtıcı uygulayıcılar, bakış açısını ve gerçekliği karıştırmamak için entelektüel disipline sahip eleştirel düşünürlerdir. Sosyal olarak onaylanmış bir kararın etik olarak haklı olup olmadığını ve önerilen bir eylemin nihayetinde savdukları değerlerle tutarlı olup olmadığını araştırırlar (Argyris ve Schön, 1993; Raelin, 1993; Raelin, 2008). Yansıtıcı uygulayıcı, uygulamasını, sadece önce ve sonra değil, aynı zamanda bu uygulamanın performansı sırasında da (eylemdeki yansıtma) yansıtıcı olarak değerlendirebilir (Schön, 1983, 1987). Bilişsel psikologlar yansıtmanın, öğrenmenin aktif gözlemcisi olduğu ölçüde, deneyimin kendisi kadar öğrenmeye katkıda bulunduğu düşünürler. Aslında, insanlar genellikle davranışı kendileri gerçekleştirmeden önce başkalarını gözlemleyerek öğrenir (Bandura, 1986; Raelin, 2008). Sosyal öğrenme kuramına göre, bireyler eylemleri ve ilgili sonuçlarını tahmin etme eğilimindedir. Bu nedenle, yeni veya değiştirilmiş davranışları denemeden önce, ilk olarak başkalarına dikkat ederler ve denemelerine rehberlik etmek için zihinsel modeller veya bilişsel haritalar geliştirirler (Bandura, 1997; Raelin, 2008). Mezirow içerik, süreç ve öncül yansıtma olarak, üç yansıtma biçiminden söz eder (Mezirow, 1991; Raelin, 2008). İçerik yansıtması, algılanan, düşünülen, hissedilen veya üzerinde eylemde bulunan şeylere dayanır. Başlangıçta Dewey'in (1993) "eleştirel sorgulama" kavramına dayandırıldığından, içerik üzerinde düşünmek, bir sorunun çözülmesinin her aşamasını strateji ve uygulamada bilinçli olarak uygulanan fikirlerin gözden geçirilmesini içerir. Süreç yansıtması ise, kullanımdaki prosedürler ve varsayımlar hakkında, belli bir bakış açısıyla, problem çözme konusunda nasıl ilerlendiğinin incelenmesidir. Öncül yansıtma, sorunla ilgili başlangıçtaki ön varsayımları sorgulanmasını içerir. Broughton (1977) gibi gelişim psikologlarına göre, öncül yansıtma veya "kuramsal öz-bilinç" yalnızca yetişkinler tarafından kullanılabilir. Çünkü kişi ancak yetişkinlikte, düşüncesindeki paradigmatik varsayımları tanıyabilir. Ancak, yetişkinlerin bu düzeyde öğrenebilmeleri için öğrenme ile meşgul olmaları ve yansıtıcı bilinçlerini harekete geçirmeleri gerekir. (Broughton, 1977; Raelin, 2008). Mezirow bu öğrenmeyi dönüştürücü, yani bireyi yeni anlamlara götüren öğrenme olarak tanımlar (Mezirow, 1981; Raelin, 2008). Dönüştürücü öğrenme, geleneksel bilgelikte veya güç ilişkilerinde bulunan eleştirel olmayan yarı gerçeklerden kaynaklanan yanlış yorumlanmış anlamları gözden geçirmemize ve değiştirmemize yardımcı olabilir. Dönüştürücü öğrenme, geleneksel bilgelik veya güç ilişkilerine dayanan eleştirel olmayan, yarı gerçeklerden kaynaklanan yanlış yorumlanmış anlamların gözden geçirilmesine ve değiştirilmesine yardımcı olabilir. Yansıtmanın, her zaman doğal olarak gerçekleşmeyebileceği göz önüne alındığında, mevcut anlam perspektifleri üzerine eleştirel düşünmeyi teşvik etmek amacıyla işyerinde eğitim fırsatları sağlanması, yani yansıtıcı uygulamalara yer verilmesi gerekir.

Yansıtıcı Uygulama

Raelin'e (2010) göre, bağlamsallaştırılmış öğrenme perspektifinden, yansıtıcı bir uygulama, praksis olarak adlandırılan öğrenme dalı içinde değerlendirilmesine izin veren bir dizi ayırt edici özelliğe sahiptir. Yansıtıcı uygulama, sadece bilişsel veya zihinsel bir süreç değil, aynı zamanda davranışsal bir süreçtir. Bireysel bir deneyim olmanın aksine başkalarını içerebilir. Tipik olarak, deneyimin derin girintilerini araştırarak eleştirel sorgulama ile ilgilidir. Deneyimden hemen önce veya sonra değil, uygulama ile eşzamanlı olarak ortaya çıkabilir. Son olarak, öğrencilerin bilgi tabanlarını yeniden çerçevelendirmelerine yardımcı olmak için kolaylaştırma gerektirme eğilimindedir (Raelin, 2010). Bu nedenle bir üniversite eğitmeninin yanı sıra, iş temelli öğrenmeyi kolaylaştıran bir eğitmenin olmasını önerir (Dalrymple, Kemp ve Smith, 2014).

Raelin'e (2010) göre, andragojik bir uygulama olarak kolaylaştırma, belirsizliğe tolerans, açıklık ve dürüstlük, sabır ve yargının askıya alınması, empati ve koşulsuz olumlu saygı ve öğrenmeye bağlılık gibi davranışları modeller. Bu nedenle, kolaylaştırıcılar becerileri öğretmekten çok, bir dizi koşulda beceri gelişimini teşvik eden bu ilkelere ilişkin üst meta-yeterlilik (kendini tanıma, zaman yönetimi, etkili iletişim, ekip çalışması, stres yönetimi, karar verme-problem çözme becerileri vb) sağlamakta ilgilidirler.

Kolaylaştırma, en çok mevcut deneyime katılırken etkilidir çünkü katılımcılara belirli katılım ve müdahalelerin sürecini ve sonuçlarını analiz etmede yardımcı olabilir. Böyle bir analiz beş düzey içerebilir (Qualters, 2008; Raelin, 2010). Aşağıda bu düzeyler ve bu düzeylerde sorulabilecek sorular yer almaktadır.

1. *Problem Çözme Düzeyi:* İşler planınıza göre gitti mi? Ne iyi gitti? Ne kötü gitti? Bir sorun çözüldüyse, bir fark yarattı mı?

2. *Entelektüel Düzey:* Herhangi bir düşündürecek şey (puzzle) veya hipotez sundunuz mu? Herhangi bir çelişki veya paradoks ortaya çıktı mı? Herhangi bir desen ortaya çıktı mı? Daha geniş ilkeler ortaya çıktı mı?

3. *Varsayım Düzeyi:* Bu durumda ne olacağını düşündünüz? Hem kendi hem de başkalarının varsayımları test edildi mi? Hangi varsayımlar doğrulandı, hangi varsayımların yanlış olduğu ortaya çıktı?

4. *Duyuşsal Düzey:* Hangi duygular veya tepkiler ifade edildi, hangi duygu veya tepkiler ifade edilmedi ve neden? Empatik miydiniz yoksa yargılayıcı mıydınız ve neden?

5. *Eleştirel Düzey:* İlgili herhangi bir tarafın görüşleri potansiyel olarak hariç tutuldu mu? Herhangi bir savunmasızlık ifadesi var mıydı? Konuşmacının daha önce sorunu çözmesini engelleyen nedir? Başkalarının sorunu daha önce çözmesini engelleyen şey nedir?

Yine Raelin'e (2010) göre; yansıtıcı uygulama teknik olarak tek başına bir süreç olarak ortaya çıkabilmesine rağmen, çoğu çalışma başkalarıyla temas kurmayı gerektirdiğinden sıklıkla etkileşimlidir. Ayrıca, öğrenenler, olguları kendi bilişsel çerçeveleriyle karşılaştırmak için özel olarak düşünebilseler de, pratikte özüksendiklerinde genellikle yansıtıcılarını başkalarıyla birlikte ortaya çıkarırlar. İç diyalogları, onu başlatan ve daha sonra geliştiren dış diyalog tarafından güçlendirilir (Wertsch, 1979; Raelin, 2010).

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada katılımcıların deneyimlerini ve fikirlerini daha iyi anlamak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni tercih edilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 1998). Eğitim araştırmalarında genel olarak süreç boyutu ele alınarak, süreç ve ilgili süreçte araştırma grubunun nasıl etkilendiği araştırılır. Merriam, (1998) araştırma soruları süreç ile ilgili olduğu zamanlarda durum çalışması kullanılmasını önerir. Durum çalışmalarında araştırma konusu bütüncül bir yaklaşımla belirlenebilir ve toplanan bilgiler bütüncül bir yaklaşımla analiz edilebilir (Bogdan ve Biklen, 2007). Durum çalışmalarında araştırmacının sürece, ortama ve olaya müdahalesinin söz konusu olmaması nedeniyle araştırmacının, araştırılan konu üzerindeki etkisinin daha az olduğu kabul edilir (Yin, 2014).

Çalışma Grubu

Nitel araştırma yaklaşımında katılımcılar, araştırma problemini en iyi şekilde ifade edecek kişiler arasından belirli bir amaca yönelik olarak seçilir (Creswell, 2014). Katılımcıların seçimi için amaçlı örnekleme yöntemi örnekleme kullanılmış (Patton, 1990) ve bu çalışmaya katılmak için gönüllü olan ve zengin verilerin elde edilebileceğine inanılan katılımcılar seçilmiştir. Örneklem büyüklüğünü tahmin etmede, nitel araştırmanın modeline ve katılımcı düzeylerine, veri toplanmasına ve tutarlı veri doygunluğuna ulaşılmamasının belirleyici olacağı belirtilmektedir (Marshall, Cardon, Poddar ve Fontenot, 2013). Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul’da bir vakıf üniversitesinin Çocuk Gelişimi Önlisans Programı, 2. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu durum çalışması için 10 öğrencinin araştırmaya katılması öngörülmüştür (Creswell, 2018; Yin, 2014). Beklenen doygunluğa ulaşılamazsa, sayının artırılması planlanmış (Cresswell, 2012) ancak beklenen doygunluk gerçekleştiği için araştırma 10 öğrenci ile tamamlanmıştır. Öğrenciler, “Ö1, Ö2, Ö3,..” şeklinde kodlanmışlardır. Tablo 2’de çalışma grubuna ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Öğrenci	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Lise mezuniyeti
Ö1	Kadın	2	Çocuk Gelişimi
Ö2	Kadın	2	Anadolu Lisesi
Ö3	Kadın	2	İmam Hatip Lisesi
Ö4	Kadın	2	Çocuk Gelişimi
Ö5	Kadın	2	Çocuk Gelişimi
Ö6	Kadın	2	Çocuk Gelişimi
Ö7	Kadın	2	İmam Hatip Lisesi
Ö8	Kadın	2	Çocuk Gelişimi
Ö9	Kadın	2	Çocuk Gelişimi
Ö10	Kadın	2	Çocuk Gelişimi

Öğrenciler 1. sınıf eğitimleri sırasında stajları süresince kendilerine gerekli olduğu düşünülen temel öğrenmelerini gerçekleştirmişlerdir. Öğrenme ve Öğretim, Çocuk Gelişimi-I ve Çocuk Gelişimi-II dersleri ile gelişim ve öğrenme kuramlarını kuramsal düzeyde öğrenmişlerdir. Eğitim Programı ve Öğretimi Planlama-I dersi sırasında, Okul Öncesi Eğitim Programı hakkında bilgi sahibi olmuşlar Öğrenme ve Öğretim ve Çocuk Gelişimi I ve Çocuk Gelişimi II derslerinde öğrendikleri kuramların eğitim programına nasıl yansıdığını fark etmişlerdir. Özel öğretim yöntemleri dersi ile okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanabilecek öğrenme ve öğretim yöntemlerini hem kuramsal hem de rol oynama teknikleri kullanılarak öğrenmeleri sağlanmıştır. Ayrıca, Çocukla İletişim, Çocuk Hakları ve Sosyal Politikalar, Çocuk Edebiyatı ve Medya dersleri aracılığı ile çocuklara ilişkin sosyal ve yasal konular hakkında bilgi sahibi olurlarken ayrıca Anne ve Çocuk Sağlığı, Çocuk Sağlığı ve Hastalıklarını öğrenmişlerdir. Buna ek olarak Aile Rehberliği dersi ile de ailenin çocuk gelişimindeki yeri ve önemi ile ailelere hangi konularda ve nasıl rehberlik edebilecekleri konusunda bilgi sahibi olmuşlardır. Öğrencilerden stajlarının ilk 3 haftalarında gözlem ve öğretmen tarafından uygun görülmesi halinde eğitim-öğretim uygulamalarında yardım etmeleri, kalan diğer üç haftada da öğretmenin rehberliğinde etkinlik hazırlamaları ve uygulamalara bizzat katılmaları istenmiştir (Tablo 3)

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin 1. Sınıf Öğrenimleri Sırasında Aldıkları Dersler

Güz Dönemi					Bahar Dönemi				
1. Yıl									
KOD	DERSİN ADI	T	U	AKTS	KOD	DERSİN ADI	T	U	AKTS
SMCG101	Çocuk Gelişimi I	3	0	5	SMCG102	Çocuk Gelişimi II	3	0	5
SMCG109	Öğrenme ve Öğretim	3	1	5	SMCG118	Özel Öğretim Yöntemleri	3	1	4
SMCG115	Anne ve Çocuk Beslenmesi	2	0	3	SMCG126	Eğitim Programı ve Öğretimi Planlama-I	2	1	3
SMCG111	Çocuk Edebiyatı ve Medya	2	1	3	SMCG106	Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları	2	0	3
SMCG113	Çocukla İletişim	2	1	3	SMCG122	Aile Rehberliği	2	0	3
					SMCG124	Çocuk Hakları ve Sosyal Politikalar			

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşmelerden, öğrencilerin işyerlerindeki ziyaretleri sırasında yapılan gözlemlerde kullanılan gözlem formlarından ve öğrencilerden stajları sırasında doldurmaları ve istenilen staj defterlerinin incelenmesi (belge inceleme) yoluyla elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler birincil veri kaynağı olarak ele alınmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken öncelikle araştırmacı tarafından işe dayalı öğrenmeye ilişkin literatür taraması yapılmıştır. Ayrıca araştırmacının üniversitedeki öğretim sürecinde bir eğitmen olarak yer alması, öğrencilerin stajları sırasındaki danışmanı olması nedeniyle araştırmacının sürece ilişkin deneyimleri de görüşme sorularının oluşturulmasında destekleyici bir rol üstlenmiştir. Taslak olarak oluşturulan görüşme soruları, araştırmacıdan ders alan ve araştırmanın pilot çalışma bölümüne katılmaya gönüllü olan iki öğrenciyle görüşme yapılarak test edilmiş, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra kullanıma hazır hale getirilmiştir. Araştırmada kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu temel olarak iki bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümünde araştırmada yer alan katılımcılardan, öğrenim bilgileri istenmiştir ve ikinci bölümü yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşmaktadır.

Gözlem sırasında, alandaki notları kaydetmek için bir yöntem olarak bir “Gözlem Formu” kullanılmıştır (Creswell, 2018). Gözlem sırasında kullanılan yarı yapılandırılmış gözlem formunda yer alan ifadeler literatür ışığında araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Katılımcı olmayan bir gözlemci olarak araştırmacı, çalışmakta olan grubu uzaktan izlemiş, kendisine yol göstermesi amacıyla hazırladığı yarı yapılandırılmış gözlem formunu izleyerek, sınıf içinde gerçekleşen etkinlik ve insanlarla doğrudan ilgili olmayan verileri kaydetmiştir (Bernard, 2011; Creswell, 2018).

Ayrıca çalışmada staj defterleri ve staj defterinin içinde yer alan uygulama öğretmeninin değerlendirmeleri belge inceleme tekniği ile incelenmiştir. Lincoln ve Guba (1985) belgeyi, değerlendirme amacıyla veya araştırmacı tarafından hazırlanmamış “yazılı veya kaydedilmiş herhangi bir materyal” olarak tanımlamaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın durumu çocuk gelişimi önlisans öğrencilerinin yaz stajındaki öğrenmeleridir ve bu durum öğrencilerin eğitim uygulamaları ve deneyimleri hakkında verdikleri bilgiler, okul ziyaretleri sırasında yapılan gözlemler ve öğrenci ve öğretmen tarafından doldurulan staj defterleri aracılığıyla araştırılmıştır.

Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada 2014-2015 öğretim yılı sonunda 2015’in yaz aylarında öğrencilerin staj yaptığı okul öncesi eğitim kurumlarında her biri bir

kez ziyaret edilmiş ve okullarda kısa süreli gözlemler yapılmıştır. Veri toplama süreci, bunlara ek olarak öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeleri içermektedir. Araştırmanın yüz yüze görüşme aşaması 2015-2016 Öğretim Yılı, Güz döneminde, öğrencilerin yaz stajlarının sonrasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü öğrencilerle görüşmenin yapılacağı gün ve saat belirlenmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılara önce araştırma süreci hakkında bilgi verilmiş, araştırmaya katılmaya gönüllü olup olmadıkları yeniden sorulmuştur. Öğrenciler araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarını ifade ettikten sonra görüşmeler başlatılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıların “eldeki duruma cevap vermesine” (Merriam, 1998, s. 74) ve daha fazla anlayış kazanmak için gerekli görüldüğünde ek soruları görüşmeye entegre etmesini sağlamıştır. Her bir soruyu cevaplayan katılımcının sözünü ettiği deneyimlerin açık olmaması durumunda ayrıntılı bilgiye ulaşmak üzere ek sorular sorulmuş, ayrıntılara ulaşılmış, gerektiğinde söylediği sözlerin araştırmacının anladığı şekilde olup olmadığını teyit etmek amacıyla, araştırmacı tarafından katılımcının kullandığı sözler tekrarlanarak teyit alınmış, ya da araştırmacı tarafından anlamın yeniden düzenlenerek ifade etmesi istenmiştir. Görüşmeler sırasında, öğrencilerin stajlardaki öğrenmelerine ve deneyimlerine odaklanılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin süresi 12 dakika ile 21 dakika arasında değişiklik göstermektedir. Görüşme araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında veri kaybını önlemek amacıyla bir ses kaydedici kullanılmış ve görüşme sorularına verilen cevaplar kaydedilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Görüşmelerin sonlandırıldığı tarihten sonra, görüşmelerin kaydı tek tek dinlenip, araştırmacı ve katılımcılar arasındaki görüşmeler yazıya dökülmüş ve betimsel analiz sürecine hazırlanmıştır. Tema araştırma sorusu bağlamında oluşturulmuş olduğundan nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılarak önceden belirlenmiş tema doğrultusunda veriler betimlenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Geçerlik ve Güvenirlik

Sonuçların geçerliliği ve güvenilirliği, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilir. Nitel araştırmacılar açısından güvenilirlik sorgusu basitçe "Bulgulara güvenilebilir mi?" sorusunu ortaya çıkarmaktadır (Korstjens ve Moser, 2018; Lincoln ve Guba, 1985). Güvenirliğin birkaç tanımı ve kriteri vardır ancak en iyi bilinen kriterler, Lincoln ve Guba tarafından tanımlanan inanırılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirliktir (Korstjens ve Moser, 2018). Bir araştırmada bulguların güvenilirliğini kontrol etmek için bu stratejilerin bir ya da daha fazlasının kullanılması önerilmektedir. Bu araştırmada inanırılığı sağlamak amacıyla gerçekleştirilen katılımcılara çalışma bulgularının kendi düşüncelerini doğru yansıtmadığını sorulmasıyla gerçekleştirilen katılımcı teyidi kullanılmıştır. Bu amaçla öğrencilerle görüşme sırasında gereğinde hem öğrencinin soruyu doğru anlayıp anlamadığı, hem de verilen cevabın araştırmacı tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığı teyit etmek amacıyla, sorular ve cevaplar tekrarlanmış ve anlam açık hale getirilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). İnanırılığı sağlamak üzere kullanılan tekniklerden bir diğeri de iki ya da daha fazla veri toplama yöntemini içeren üçgenlemedir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmada, üçgenleme tekniği kullanılmış (Lincoln ve Guba, 1985) ve görüşmelerin yanı sıra, gözlem yapılmış ve öğrencilerin stajları sırasında doldurdukları staj defterleri incelenmiştir. Güvenirliği sağlamak üzere kullanılan tekniklerden bir diğeri de aktarılabilirliktir. Aktarılabilirliği sağlamak için okuyucunun, bulguları kendi ortamına aktarılıp aktarılamayacağını değerlendirmesini sağlamak amacıyla katılımcıların ve araştırma sürecinin “yoğun bir tanımını” yapılmıştır (Korstjens ve Moser,

2018; Lincoln ve Guba, 1985). Bunlara ek olarak; veriler ayrıntılı olarak rapor edilmiş, verilerden alıntılar yapılmıştır. (Johnson ve Christensen, 2014).

Bulgular

Öğrencilere üniversitedeki öğrenimleri sırasında öğrendikleri kuramlar, okullarda gerçekleştirdikleri uygulamalarla ilişkili ve uygulama alanından edindikleri deneyimlerle yakından bağlantılıdır. Kuram, öğrencilere gözlemleri sırasında olup biteni anlama, etkinlikleri planlama, çocukların davranışlarını analiz etme ve üzerinde yansıtma için pek çok araç verir. Bu nedenle stajyer öğrenciler ile onlara okullarda rehberlik yapan uygulama öğretmenlerin iş birliği çok önemlidir. Uygulama öğretmenlerinden beklenenler uygulamaların kuramlar ile ilişkilendirilmesi, öğrencilerin üniversitede öğrendikleri soyut kuramlardaki kavramların uygulamalarda görünürlüğünün sağlanması ve öğrencinin bu kavramla ilgili farkındalık kazanmasının, aynı kavramın alandaki herkes tarafından aynı anlam ile tanımlanabilir olmasını sağlamanın, yani yeniden kavramsallaştırmanın gerçekleşebilmesini sağlamaktır. Kavramsallaştırma kısaca bir terim kullanıldığında ne demek istendiğinin tanımlanması süreci olarak ifade edilebilir. Tümdengelim kuramında kavramsallaştırma, soyut bir kuramın belirli parçalarını spesifik değişkenlerle sınamakla denemelere dönüştürmeye yardımcı olur. Tümevarım kuramında ise, kavramsallaştırma ilgili gözlemlerden anlam çıkarma sürecinin önemli bir parçasıdır. Bu bağlamda iş yerinde kavramsallaştırmanın gerçekleşebilmesi için ya belirlenen bir kavramın ya da kavramların uygulamasının gerçekleştirilmesiyle ya da bir uygulamanın gözlenmesi veya denenmesi sağlanarak anlam birliğine varılması gerekir. Bu anlamda öğrencilerle uygulama öğretmeni arasındaki diyaloglar çok önem kazanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilere; yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan aşağıdaki soru sorulmuştur.

1. Üniversitede öğrendiğiniz kuramlar, kuramların varsayımları, kuramlarda yer alan kavramlar, kavramlar arası ilişkiler hakkında, gözlemlediğiniz bir uygulama öncesinde ya da sonrasında veya gerçekleştirdiğiniz bir uygulama öncesinde, sırasında ya da sonrasında, uygulama öğretmeninizle neler konuştunuz? sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya, öğrencilerin verdiği cevaplara örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

“Gözlemlediğim etkinlikler hakkında hiç konuşmadık öğretmenimle, aslında kuramlarla ilgili bir şey hiç konuşmadık. [...] Hayır kuramlarda yer alan kavramlar hakkında da konuşmadık” (Ö9). “Hiç hatırlamıyorum, öğretmenim bana sadece yaş grubuna göre kazanım ve göstergeleri verdi, diğer konular hakkında bilgi vermedi” (Ö8). “Hayır, üniversitede öğrendiğimiz kuramlarla ilgili bir şey yapmadık stajda” (Ö1). “Hem yapılan etkinlikleri gözlediğimde hem de yapılan etkinliklere katıldığım zaman uygulama bitiminde ya da öncesinde uygulama hakkında konuşulmadı”. (Ö7) “Öğretmene hangi kazanımlar için, hangi etkinlik türünü hazırlamamı istediğini sordum, öğretmenim bana bir konu verip, istediğim etkinliği hazırlayabileceğimi söyledi”. (Ö3). “Öğretmenim sorumlu olduğum yaş grubuyla alakalı ne gelişim özellikleriyle ilgili ne de aylık ve günlük planlarla ilgili bir şey vermedi bana. Bir bilgilendirme de söz konusu olmadı. Kazanım ve göstergeleri internetten almamı söyledi. Sadece etkinlik türünü veriyor” (Ö10).

Görüşme yapılan öğrencilere yöneltilen sorulardan alınan yanıtlarda ne tümdengelim ne de tümevarım yöntemi kullanılarak herhangi bir kavramsallaştırmanın yapıldığına ilişkin bir bulguya rastlanamamıştır. Öğrenciler etkinlik uygulaması öncesinde hazırlamak zorunda oldukları etkinlik planlarının oluşturulması sırasında öğretmenler tarafından kendilerine herhangi bir bilgi verilmediğini, herhangi bir kavram üzerinde konuşulmadığını, üniversitede öğrendikleri kuramlar, bu kuramlarda yer alan kavramlar hakkında ne uygulamalar öncesinde ne de sonrasında konuşmadıklarını ifade etmektedirler.

Realin'e göre; öğrencilerin kampüslerde öğrendikleri çeşitli kuramlar ve kavramsal bilgilerin ilgili bağlamlarda denenmelerine fırsat verilmesi gerekir. Örneğin bir öğrenme etkinliğinde bir öğretim stratejisinin belirlenmesi ve uygulanmasının sağlanması deneme yapma kapsamında değerlendirilebilir. Raelin'e göre, bilinçsizce benimsenen herhangi bir kuramın uygulama sırasında değişime uğrama olasılığı vardır. Benimsenen kuram (üniversitede öğrenilen) ile uygulamadaki kuram (uygulamadaki kuram) arasındaki tutarsızlığı ortadan kaldırmak, kuram ile uygulama arasındaki dengeyi sağlayabilmek için öğrencilerin deneme yapma fırsatına sahip olmaları önemlidir. Bu bağlamda öğrencilere;

2. Stajınız sırasında, staj öğretmeninizin gözetiminde, tek başınıza ne tür uygulamalar yaptınız? Hangi yöntem ve stratejileri kullandınız? Ne tür denemeler yaptınız? sorusu sorulmuştur. Bu soruya öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

“Mesela, etkinlik planı hazırladım. Hazırladığım planı uyguladım. Öğretmenime hangi kavram, kazanım ve ne tür bir etkinlik hazırlamamı istediğini sordum, öğretmen bana konu verip istediğim etkinliği hazırlayabileceğimi söyledi. “[...]” Örneğin hayvanlarla ilgili. “[...]” Belli bir kazanım, gösterge vermedi. “[...]” Evet, sadece konu verdi” “[...]” Hayır, etkinlik türünü de söylemedi, “[...]” Kullanacağım öğretim yöntemi hakkında konuşmadı.” “[...]” “Evet, uyguladım.” “[...]” Ben etkinlik yaparken çocukların yönetiminde bana yardım etti.”, “[...]” Hayır, etkinlik bittikten sonra grubun nasıl yönetileceği hakkında konuşmadık” (Ö3).

“Ben stajım boyunca etkinlik planı hazırladım ve uyguladım. Öğretmenime nasıl bir etkinlik hazırlamalıyım ve çocukların hangi gelişim alanlarını desteklemek üzere bir etkinlik hazırlayayım gibi sorulara soruyorum. Öğretmenim bana istediğim gelişim alanında istediğim etkinliği yapabileceğimi söylüyor. Etkinliğin kazanım ve göstergesini ben belirliyorum”, “[...]” Hayır, etkinlik türü ve öğretimde kullanacağım yöntem gibi şeyler hakkında konuşmuyorduk”, “[...]” Hayır, etkinlik öncesinde hazırladığım materyaller hakkında da konuşmuyorduk” (Ö4).

Araştırmanın bulguları öğrencilerin okullarda çeşitli uygulamalar yaptıklarını göstermektedir. Öğrenciler stajları sırasında etkinlik planları hazırladıkları ve hazırladıkları bu etkinlik planlarını uyguladıkları ifade etmişlerdir. Fakat gerçekleştirilen uygulamaların ne öncesinde ne de sonrasında öğrencilerin kampüste öğrendikleri kuram ya da kavramlarla ilişkisinin kurulmadığı ve uygulamaların belli bir amaca yönelik olarak gerçekleştirilmediği görülmektedir.

İş yerinde öğrenme genellikle deneyim yoluyla gerçekleşir. Deneyim yoluyla edinilen öğrenme örtük öğrenme olarak adlandırılır, bu öğrenme biçiminde öğrenciler öğrendiklerinin farkında olmadan karmaşık bilgiler edinirler. Bunun için öğrencilerin önce belirli bir deneyime girmeleri ve daha sonra bu deneyimden öğrendikleri üzerinde düşünmeleri (yansıtma) ve o deneyime ilişkin öğrenmeleri yeniden kavramsallaştırmaları beklenir. Yansıtmanın gerçekleşebilmesi için deneyim sonrasında uygulama öğretmenin stajyer öğrencinin yaşadığı deneyim üzerinde konuşması (yansıtıcı diyalog) ve öğrencinin deneyim sırasında farkında olmadan öğrendiklerini açığa çıkarması beklenmektedir. Bu bağlamda öğrencilere;

3. Gerçekleştirdiğiniz uygulamadan neler öğrendiğiniz konusunda uygulama öğretmenizle neler konuştunuz, ne tür geri bildirimler aldınız? sorusu yöneltmiştir.

Araştırma bulguları, uygulama öğretmenlerinin öğrencilerle onların yaşadıkları deneyimler hakkında konuşmadıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplara örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

“Ben etkinliği bitirdikten sonra öğretmenimle herhangi bir şey konuşmadık”, “... Hayır, etkinliği değerlendirmedik” (Ö3). “Yaptığım uygulamaların ne öncesinde ne de sonrasında hiçbir zaman bilgilendirilmedim, her zaman kendim sordum ve bana kısa cevaplar verdi”. (Ö7). “Etkinlikten sonra öğretmen bana sadece etkinliğin uygun olup olmadığını söylüyor. Onun dışında bir geribildirimde bulunmuyor”. (Ö8). “Hazırladığım etkinliği uyguladıktan sonra çalışma öğretmenim geri bildirimde bulunmuyor”. (Ö5). “Staj yaptığım kurumda yapılan uygulamalar hakkında öğretmenimle konuşuyoruz. Bu konuşmalarda hangi kazanımı çocuklara nasıl kazandırdığını öğrendim”. (Ö6). “Etkinlik planımı uyguladıktan sonra öğretmenim bana hiçbir geri bildirimde bulunmuyor. Ben etkinlik planımı uygularken uygulama öğretmenim telefonla ilgilendiği için beni pek dinlediğini sanmıyorum”. (Ö2). “Etkinlik planımı uyguladıktan sonra öğretmenim bana mesela etkinliğimin çocukların gelişim özelliklerine uygun olduğunu söyledi ve” çocukların dikkatini çekecek bir etkinlik” dedi” (Ö10).

Çalışmanın belge inceleme bölümünde yer alan staj defterleri kavramsallaştırma bağlamında incelendiğinde de kuram ile uygulama arasındaki herhangi bir ilişkiyi yansıtan herhangi bir veri rastlanmamıştır. Tüm öğrencilerin staj defterlerine gözlemledikleri ya da uyguladıkları etkinliğin sadece adını yazdıkları ve uygulama öğretmenin de bunu onayladığını gösteren imzası olduğu görülmüştür. Okul ziyaretleri sırasında da öğretmenler öğrenciler hakkında akademik bilgi vermekten çok stajyer öğrencileri “bana çok yardımcı oluyor” “çocuklarla ilişkisi oldukça iyi” gibi ifadelerle tanımladıkları görülmüştür. Ayrıca uygulama öğretmenlerinin öğrencilere sınıfı teslim ettikleri genellikle sınıfta olmadıkları, gözlemlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu çocuk gelişimi önlisans programı öğrencilerinin okul öncesi eğitim kurumlarında yaptıkları yaz stajları sırasındaki uygulamalarının Raelin'in (2008) “İşe Dayalı Öğrenme Modeli'nin bireysel düzeydeki öğrenmeler bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Model, temel olarak üniversitelerde öğrenilen kuramlar ile iş yerinde yapılan uygulamalar arasındaki bir boşluğun olduğu varsayımını temel alır ve bunun nasıl giderilebileceği konusunda öneriler içerir. İşe dayalı öğrenme kuramı, uygulama ile bilinçli olarak birleştirir ve hem bireysel hem de kolektif düzeylerde açık ve örtük bilme biçimlerinin kesişimini kabul eder. Öğrenmenin uygulamanın ortasında kazanıldığını ve eldeki görevler ve ilişkiler üzerinde çalışırken gerçekleştirilebileceğini kabul eder (Raelin, 2008).

Çocuk Gelişimi Programı öğrencileri, mezun olduktan sonra okul öncesi eğitim kurumlarında, daha fazla iş bulma olanağına sahip olmaları nedeniyle, genel olarak yaz stajlarını okul öncesi eğitim kurumlarında yapmayı tercih ederler. Bu anlamda aslında bu stajlarla okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlik uygulamaları gerçekleştirilmektedirler. Türkiye’de literatür gözden geçirildiğinde, genel olarak sağlık meslek yüksek okullarının tüm programlarında öğrenim gören öğrencilerin yaz stajları hakkında yapılan az sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Tüm programlara yönelik olarak yapılan araştırmalarda, genel olarak yaz stajına ilişkin görüşler (Tunç ve Dal, 2018; Demirağ ve Hintistan, 2019) ve yaz stajı öncesi ve sonrasında yaz stajına ilişkin görüşler (Yorulmaz, Yıldırım Gürkan ve Dülger, 2020) ve uygulama stajların kalite ve verimlilik açısından değerlendirilmesi (Karatuzla ve Bağcı, 2020) hakkında araştırmalar yapıldığı görülmekte, öğrencilerin yaz stajları sırasındaki öğrenme süreçlerine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Buna ek

olarak okul öncesi öğretmenliği öğretmenlik uygulamaları ya da genel olarak diğer öğretim düzeylerindeki öğretmenlik uygulamalarına ilişkin çalışmalar incelendiğinde de uygulamalar sırasında, daha çok kendine yansıtma, öz değerlendirme, yansıtıcı günlük tutma gibi uygulamalara ilişkin araştırmalara rastlanmasına rağmen, yansıtıcı uygulamayı içeren araştırmalara rastlanmamaktadır.

Araştırmanın bulguları öğrencilerin okullarda denemeler/uygulama yaptıklarını göstermektedir. Deneyin amacı, fikirleri ve ilkeleri pratikte uygulamak ve patikteki uygulamalar içinde gömülü olan yeni fikir ve ilkeleri keşfetmek ve böylece yansıtılacak yeni deneyimler kazanmaktır. Yansıma ve eylem arasındaki ilişki, eylemin ortasında ve öncesindeki yansıma fikirlerinde görünür hale gelir. Bir eylemden önce gerçekleşen yansıma, beklenen yansıma (Raelin 2001), bir eylem sırasındaki yansıma, eylemde yansıma (Schön 1983) ve bir eylemden sonra gerçekleşen yansıma ise, eylem üzerine yansıma olarak adlandırılır. Ancak Argyris ve Schön (1996), benimsenen kuramlar ve kullanımdaki kuramların klasik ayırımına atıfta bulunarak, yansıtıcı düşünme ve eylemin aynı anda gerçekleşemeyeceğini belirtir. Bu bağlamda, bu çalışmada eylem bittikten sonra gerçekleşen eylem üzerine yansıma temel alınmıştır.

Yansıtıcı bir deney, eylemleri yönlendiren rutinleri, alışkanlıkları ve örtülü bilgiyi görünür kılmayı amaçlar. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, bu denemelerin/uygulamaların yansıtıcı uygulama olarak değerlendirilmesi pek olası görünmemektedir. Eylem bittikten sonra gerçekleşen yansıtıcı uygulamanın özünü uygulama öğretmeni ile öğrenci arasındaki diyaloglar oluşturmaktadır. Araştırma bulguları, uygulama öğretmeni ile öğrenciler arasında eylem üzerine yansıtmayı içeren nitelikte hemen hemen hiçbir diyalogun yaşanmadığını ortaya koymaktadır. Kolaylaştırıcı olarak uygulama öğretmenleri, deneyimden doğan diyalogdan öğrenmenin yüzeye çıkmasına izin vermek için uygulama sırasında sahnede bulunmaz. Ancak öğrenci uygulamasını yaparken onu dikkatli ve eleştirel olarak gözlemler. Uygulama bittikten sonra uygulama hakkında öğrencinin uygulaması ile ilgili farkındalık oluşturması amacıyla yansıtıcı diyalog gerçekleştirir. Bu diyalogda, bu çalışmanın literatür bölümünde yer alan Qualters, (2008) yansıtıcı diyalog soruları kullanılabilir.

Bu araştırma uygulama öğretmenleri ile yapılmamıştır. Ancak, okullardaki gözlemler, staj defterlerinin incelemeleri ve özellikle öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildikten sonra, uygulama öğretmenlerinin stajyer öğrencilerin öğrenmesine nasıl katkıda bulunacaklarını bilmedikleri, görev tanımlarının bu bağlamda yeterince açık olmadığını sonucuna varmak mümkündür. Uygulama öğretmenlerinin, stajyer öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunabilmelerini sağlamak için, üniversitelerin öncelikle akademik düzeyde çalışmalar yaptıktan sonra, bu çalışmalarını uygulanır biçime sokmak üzere iş yerleri ile iş birliğine gitmeleri ve uygulama eğitimlerinin yeniden yapılandırılması, uygulama öğretmenlerinin de bu bağlamda eğitim almaları uygun olacaktır.

Bu çalışmaya özel olarak, çocuk gelişimi öğrencilerinin stajları sırasında uygulamalarını çocuklarla yapmaları nedeniyle yansıtıcı uygulama ve yansıtıcı diyalogun eylemden sonra uygulanması önerilmesine rağmen, nesnelere yapılan uygulamalarda diğer yansıtıcı uygulama türlerinin kullanılabilmesini de ifade etmek gerekir.

Bu araştırmanın en önemli sınırlılıklarında biri, modelin bireysel düzeyindeki öğrenme türlerine yoğunlaşılması ve örgütsel öğrenme aşamasının bu çalışmaya dahil edilmemiş olmasıdır. Tüm işyerleri gibi okul da öğretmenlerden, yöneticilerden ve diğer çalışanlardan oluşan bir işyeridir ve tüm işyerleri gibi okullar da kendine özgü işlevleri ve ilişkileri ile karmaşık yapılardır. Görünür ve görünmez ilişkiler ağı olduğundan, her okulun kendi yazılı ve yazılı olmayan kuralların yanı sıra benzersiz bir örgüt kültürüne sahiptir. Bu çalışmada

okulların bu özellikleri göz ardı edilmiştir. Tüm model kapsamında çalışmalar yapabilmek için daha fazla araştırma yapılması uygun olacaktır.

Kaynakça

- Aarkrog, V. (2005). Learning in the workplace and the significance of school-based education: a study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education*, 24(2), 137–147. <https://doi.org/10.1080/02601370500056268>
- Argyris, C.ve Schön, D. (1974). *Theory in Practice Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bailey, T. R., Hughes, K. L. ve Moore, D. T. (2004). *Working Knowledge: Work-based Learning and Education Reform*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203463956>.
- Billett, S. (2002). Workplace Pedagogic Practices: Co-participation and Learning. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 457–481. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-2-00214>.
- Bogdan, R.C. ve Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education* (5. Baskı). Pearson.
- Cairns, L. (2011). Learning in the workplace: communities of practice and beyond. In M. MallochL. Cairns, ve K. Evans *The SAGE handbook of workplace learning*. 73-85. SAGE Publications Ltd, <https://www.doi.org/10.4135/9781446200940.n6>.
- Dalrymple, R., Kemp, C.ve Smith, P. (2014). Characterising work-based learning as a triadic learning endeavour. *Journal of Further and Higher Education*, 38, 75 - 89.
- Demirağ ve Hintistan, (2019). İlk ve Acil Yardım Programı Öğrencilerinin Yaz Stajı Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 46-55.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 247–273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>.
- Gold, J., Thorpe, R., Woodall, J. ve Sadler-Smith, E. (2007). Continuing Professional Development in the Legal Profession: A Practice-Based Learning Perspective. *Management Learning*, 38(2), 235-250.

- Henderikus, S. (2007). *Theoretical psychology. The international handbook of psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Johnson, R., B., ve Christiensen, L. (2014). *Educational Research Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* Fifth Edition.
https://ismailsunny.files.wordpress.com/2017/07/educational-research_-quantitat-r-robert-burke-johnson.pdf.
- Kaarby, K. M. E. ve Lindboe, I. M. (2016). *The workplace as learning environment in early childhood teacher education: An investigation of work-based education*. *Higher Education Pedagogies*, 1(1), 106–120, <https://doi.org/10.1080/23752696.2015.1134207>.
- Karatuzla, M. ve Bağcı, E. (2020). Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Uygulama Stajlarının Kalite ve Verimlilik Açısından Değerlendirilmesi. *Journal of Health Services and Education*, 4 (1), 1-7. DOI: 10.35333/JOHSE.2020.188.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as a the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Korstjens, I. ve Moser, A. (2018) Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing, *European Journal of General Practice*, 24:1, 120-124, DOI: 10.1080/13814788.2017.1375092.
- Lincoln, Y. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE.
[https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8).
- Lucas, B., Spencer, E. ve Claxton, G. (2012). *How to teach vocational education: A theory of vocational pedagogy*. Center for Real Learning, The University of Winchester.
- Marshall, B., Cardon, P., Poddar, A. ve Fontenot, R. (2013) Does Sample Size Matter in Qualitative Research?: A Review of Qualitative Interviews in is Research, *Journal of Computer Information Systems*, 54:1, 11-22, DOI: 10.1080/08874417.2013.11645667.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. A. (1981). Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, 32(1), 3-24.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Qualters, D. (2008). Engaging Faculty Colleagues in Experiential Education, Paper presented at the 2008 *Marthas' Vineyard Summer Institute on Experiential Education*, Martha's Vineyard, MA, June 28, 2008.
- Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P., ve Postareff, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education and training: A literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 1–22.
<https://doi.org/10.1186/s40461-017-0053-4>.

- Nonaka, I. (1991). "The Knowledge-Creating Company." *Harvard Business Review*, 69(6), 96–104.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Raelin, J. A. (2008). *Work-based Learning. Bridging Knowledge and Action in the Workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Raelin, J. A. (2010). Work-based learning: Valuing practice as an educational event. *New Directions for Teaching and Learning*, 2010(124), 39–46. <https://doi.org/10.1002/TL.419>.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Thorpe, R. (1988). An MSc by Action Learning: A Management Development Initiative by Higher Degree. *Management Education and Development*, 19(1), 68–78, <https://doi.org/10.1177/135050768801900108>.
- Tikkamäki, K. ve Hilden, S. (2014) Making work and learning more visible by reflective practice., *Research in Post-Compulsory Education*, 19:3, 287-301, DOI: 10.1080/13596748.2014.920577.
- Tunç, Y. ve Dal, M. (2018). Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaz Stajı Hakkındaki Görüş ve Önerileri: Iğdır Üniversitesi Örneği. *Researcher: Social Science Studies*, 6(3): 377-403.
- Tynjälä, P. Toward a 3-P Model of Workplace Learning: a Literature Review. *Vocations and Learning* 6, 11–36 (2013). <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9091-z>.
- Udo-Akang, D. (2012). Theoretical constructs, concepts, and applications. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(9), 89-97.
- Vogel, R. (2010). Parallel, transformer or collaboration strategy of relating theory to practice? A case study of public management debate in Germany. *Public Administration*, 88, 680-705. doi: 10.1111/j.1467-9299.2010.01828.x.
- Wright, R. W. (1994). The Effects of Tacitness and Tangibility on the Diffusion of Knowledge-Based Resources. *In Proceedings of the 1994 Academy of Management Annual Meeting, Dallas*. <https://doi.org/10.5465/ambpp.1994.10341650>.
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8th ed.). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research Design and Methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. (6th ed.). Thousand Oaks, CA:Sage.
- Yorulmaz, R., Yıldırım Gürkan, D. ve Dülger, H. (2020). Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaz Stajına İlişkin Görüşlerinin Staj Öncesi Ve Sonrası

Karşılaştırılması, *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(34):2168-2177.

YÖK Yüksel Öğretim Kurulu (2002). Meslekî ve Teknik Eğitim Bölgesi İçindeki Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İşyerlerindeki Eğitim, Uygulama ve Stajlarına İlişkin Esas ve Usuller Hakkında Yönetmelik (Resmî Gazete Tarih: 22.05.2002, Sayı:24762).

Zhao, Y.ve Ko, J. (2018). Workplace learning in the professional development of vocational education teachers. *Studia Paedagogica*, 23(2), 43–58. <https://doi.org/10.5817/SP2018-2-4>.