

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
İŞLETME ENSTİTÜSÜ**

**İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ EĞİTİMİNİN YETİŞKİN
ÖĞRENME KURAMLARI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ:
NİTEL ÖRNEK OLAY ÇALIŞMASI**

DOKTORA TEZİ

Canan YILMAZ

Enstitü Anabilim Dalı: İşletme

Enstitü Bilim Dalı : Yönetim ve Organizasyon

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fuat MAN

KASIM - 2022

Canan Yılmaz tarafından hazırlanan “İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitiminin Yetişkin Öğrenme Kuramları Bağlamında İncelenmesi: Nitel Örnek Olay Çalışması” başlıklı bu tez, 08/11/2022 tarihinde Sakarya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan Tez Savunma Sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Fuat MAN
Sakarya Üniversitesi

Jüri Üyeleri: Prof. Dr. Tuncay YILMAZ
Sakarya Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Semih OKUTAN
Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Osman Kürşat ACAR
Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet YILDIRIM
Süleyman Demirel Üniversitesi

 SAKARYA ÜNİVERSİTESİ	T.C.		Sayfa : 1/1
	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ		
	İŞLETME ENSTİTÜSÜ		
	TEZ SAVUNULABİLİRLİK VE ORJİNALLİK BEYAN FORMU		
Öğrencinin			
Adı Soyadı	:	Canan YILMAZ	
Öğrenci Numarası	:	D176004103	
Enstitü Anabilim Dalı	:	İşletme	
Enstitü Bilim Dalı	:	Yönetim ve Organizasyon	
Programı	:	☐ YÜKSEK LİSANS ☒ DOKTORA	
Tezin Başlığı	:	İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitiminin Yetişkin Öğrenme Kuranları Bağlamında İncelenmesi: Nitel Örnek Olay Çalışması	
Benzerlik Oranı	:	% 3	
Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim.			
		18 / 10 / 2022 Canan YILMAZ	
Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez çalışması ile ilgili gerekli düzenleme tarafımda yapılmış olup, yeniden değerlendirilmek üzere@sakarya.edu.tr adresine yüklenmiştir. Bilgilerinize arz ederim.			
		 / / 20.... İmza Danışman	
Uygundur			
Danışman Unvanı / Adı-Soyadı:		Prof. Dr. Fuat MAN	
Tarih:		18 / 10 / 2022	
İmza:			
☐ KABUL EDİLMİŞTİR ☐ REDDEDİLMİŞTİR		Enstitü Birim Sorumlusu Onayı	
EYK Tarih ve No:			

ÖNSÖZ

Doktora tez yazım sürecim uzun literatür taramalarının ardından dikkatimi çeken bir nokta üzerine başladı. Literatür incelemelerimde eğitim fakültelerinde sıkça kullanılan yetişkin öğrenmesinin insan kaynakları yönetimi ve hatta işletme alanında herhangi bir çalışmaya konu edildiğine rastlamadım. İşletmelerde yer alan insan kaynakları yetişkin bireyler olmasına rağmen yetişkinlere uygun eğitim ve geliştirme tasarımı yapılmasına yönelik araştırmaların yapılmadığını fark edince bu alandaki eksikliğe dikkat çekmek ve bir nebze olsun bu eksikliği gidermek adına yetişkin öğrenmesi çalışmaya karar verdim. Bu noktada çalışmamı hangi eğitim üzerinden yapacağım kısmı önemli bir sorun olarak karşıma çıktı. Ancak temelde “önce insan” mantığıyla iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerini incelemek üzere ele almak diğer tüm eğitimleri incelemekten daha önemli geldiğinden sorunu kısa sürede aştığımı söylemem gerek. Böylece tezimin nihai inceleme konusunu belirleyip uzun ve meşakkatli bir yolculuk olan tez yazım sürecine geçtim.

Bu süreçte desteğini her zaman hissettiğim ve her zaman yanımda olan danışman hocam Prof. Dr. Fuat Man’a, tezimle ilgili herhangi bir komitede yer almamasına rağmen her konuda her zaman katkı ve desteğini esirgemeyen hocam Prof. Dr. Şuayyip Çalış’a, yine tezimle ilgili herhangi bir komitede yer almamasına rağmen her daim desteğini esirgemeyen ve akademik anlamda gelişime büyük katkıları olan hocam Prof. Dr. Kadir Ardic’a müteşekkirim. Son izlemeye kadar komitede yer alıp tüm süreçte bilgi paylaşımını esirgemeyen Prof. Dr. Tuncay Yılmaz’a ve Dr. Öğr. Üyesi Semih Okutan’a teşekkürü borç bilirim. Tez savunmama vakit ayırıp tezime yaptıkları katkılardan dolayı Doç. Dr. Osman Kürşat Acar ve Doç. Dr. Ahmet Yıldırım’a teşekkürü borç bilirim.

Elbette bu noktada anmadan geçemeyeceğim tüm eğitim hayatım boyunca ama özellikle doktora tüm kahrımı çekip, dağ gibi arkamda olan, her zaman desteğim, yoldaşım, sırdaşım ve kanatlarım olan anneme sonsuz şükranlarımı sunarım. Ve tabi ki her zaman yüzümü güldüren, her tökezlediğimde beni yeniden motive eden ve hep yanımda olan kız kardeşim Dermanıma sonsuz teşekkür ederim. Bu çalışmayı benimle birlikte tüm fedakarlıkları gösteren Annem ve Dermanıma ithaf ediyorum. İyi ki varsınız. Çok şükür bu süreç bitti...

Canan YILMAZ
08.11.2022

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR.....	iv
TABLO LİSTESİ.....	vi
ŞEKİL LİSTESİ	vii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT.....	x

GİRİŞ.....	1
------------	---

BÖLÜM 1: İNSAN KAYNAKLARI GELİŞİMİNDE EĞİTİM VE GELİŞTİRME FONKSİYONU.....	6
---	----------

1.1.İnsan Kaynakları Yönetiminden İnsan Kaynakları Gelişimi Kavramına.....	7
1.2.İnsan Kaynakları Gelişimi Fonksiyonu Olarak Eğitim ve Geliştirmenin Önemi.....	13
1.3.Kavramsal Olarak Eğitim ve Geliştirme.....	14
1.4.Eğitim ve Geliştirme Faaliyetlerinin Süreci.....	19
1.5.Eğitim ve Geliştirme Faaliyetlerinde Uygulanan Metotlar.....	24
1.6.Eğitim ve Geliştirme Faaliyeti Olarak İSG Eğitiminin Önemi.....	30

BÖLÜM 2: EĞİTİM VE GELİŞTİRMENİN ÖNEMLİ BİR UYGULAMASI OLARAK İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ EĞİTİMİ.....	35
---	-----------

2.1.Çalışma Yaşamında İş Sağlığı ve Güvenliği.....	36
2.1.1.İş Sağlığı ve Güvenliğinin Tarihsel Gelişimi.....	40
2.1.1.1. Dünyadaki İş Sağlığı ve Güvenliği Gelişmeleri.....	40
2.1.1.2. Türkiye'deki İş Sağlığı ve Güvenliği Gelişmeleri.....	44
2.1.2. İş Sağlığı ve Güvenliğinde Yararlanılan Kuramlar.....	48
2.2.İş Sağlığı ve Güvenliği Kültürü.....	50
2.3.İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi.....	55
2.3.1.Kavramsal Açıdan İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi.....	59
2.3.2.İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitiminde Tarafların Yükümlülükleri.....	65
2.3.3.İş Sağlığı ve Güvenliği Temel Eğitim Konuları.....	69
2.3.3.1. İş Yerlerinde Verilen Temel İSG Eğitim Konuları.....	69
2.3.3.2. İş Güvenliği Uzmanı Eğitim Konuları.....	70

2.3.4.İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitim Uygulaması.....	72
2.3.4.1. İş Yerlerinde İSG Eğitim Uygulaması.....	73
2.3.4.2. İş Güvenliği Uzmanı eğitim Uygulaması.....	75
2.3.5.İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitim Süreci.....	77
2.3.6.İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Uygulama Yöntemleri.....	80
2.4.İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Eksikliklerine Yönelik Yaptırımlar.....	85

BÖLÜM 3: YETİŞKİNLERDE ÖĞRENME PERSPEKTİFİNİN DÖNÜŞÜMÜ VE YETİŞKİN ÖĞRENME KURAMLARI..... 88

3.1.Yetişkin Kavramı Anlam ve Kapsamı.....	89
3.2.Kavramsal Açıdan Yetişkin Öğrenmesi.....	92
3.3.Yetişkin Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi.....	105
3.4.Yetişkin Öğrenmenin Pedagojiden Farkı.....	111
3.5.Yetişkin Öğrenme Stratejisi.....	115
3.6.Yetişkin Öğrenme Kuramları.....	117
3.6.1.Davranışçı Öğrenme Kuramı.....	118
3.6.2.Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	121
3.6.3.Bilişsel Yapılandırmacılık Kuramı.....	124
3.6.4.Durumsal Biliş Kuramı.....	127
3.6.5.Androgoji.....	129
3.6.6.Öz-Yönelimli Öğrenme.....	133
3.6.7.İnformal Öğrenme.....	136
3.6.8.Deneyimsel Öğrenme Kuramı.....	139
3.6.9.Dönüşümsel Öğrenme Kuramı.....	141

BÖLÜM 4: İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ EĞİTİMİNİN YETİŞKİN ÖĞRENME KURAMLARI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ NİTEL ÖRNEK OLAY ÇALIŞMASI 150

4.1. Araştırma Amacı, Problemi, Varsayımı, Önemi, Katkısı ve Kısıtı.....	151
4.2. Çalışma Modeli.....	154
4.3. Yöntemsel Çerçeve ve Gerekçeleri.....	155
4.4. Araştırma Tasarımı.....	161

4.5. Araştırma Süreci.....	163
4.5.1. Tema, Kod ve Kategorilerin Belirlenmesi.....	164
4.5.2. Örneklem Tespiti.....	166
4.5.3. Mülakatlara İlişkin Genel Bilgiler.....	169
4.5.4. Veri ile Temalar Arasındaki İlişki.....	172
4.6. Araştırmanın Güvenvericiliği.....	174
4.7. Analiz ve Bulgular.....	177
4.7.1. Temel Varsayımın Doğrulanması.....	180
4.7.2. Öğrenen Profili Temasına İlişkin Bulgular.....	186
4.7.3. Öğrenme Yaklaşımı Temasına İlişkin Bulgular.....	194
4.7.4. Öğrenme Tekniği Temasına İlişkin Bulgular.....	207
4.7.5. Bulguların Yorumlanması.....	217
SONUÇ VE DEĞERLENDİRME.....	233
KAYNAKÇA.....	243
EKLER.....	266
ÖZGEÇMİŞ.....	267

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ABS	: Güvenliğe Karşı Dikkat Önyargısı Yaklaşımı
ACPO	: Popüler Kültürel Eylem
ANOVA	: Varyans Analizi
ASPA	: Amerikan Personel Yönetimi Derneği
ASTD	: Amerikan Eğitim ve Geliştirme Derneği
BIS	: Uluslararası Yerleşim Bankası
BSS	: Davranış Temelli Güvenlik Yaklaşımı
ÇSGB	: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı
DAEL	: Yetişkin Eğitimi ve Okuryazarlık Departmanı
IAEA	: Uluslararası Atom Enerjisi Ajansı
ICAE	: Yetişkin Eğitim Konseyi
ILO	: Uluslararası Çalışma Örgütü
ISO	: Uluslararası Standartlar Teşkilatı
İK	: İnsan Kaynakları
İKG	: İnsan Kaynakları Gelişimi
İKY	: İnsan Kaynakları Yönetimi
İSG	: İş Sağlığı ve Güvenliği
İSGB	: İş Sağlığı ve Güvenliği Birimi
İSGÜM	: İş Sağlığı ve Güvenliği Merkezi
İSİG	: İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği
KKD	: Kişisel Koruyucu Donanım
M.Ö.	: Milattan Önce
M.S.	: Milattan Sonra
MYO	: Meslek Yüksek Okulu
NIOSH	: Ulusal İş Güvenliği ve Sağlık Enstitüsü
OHSAS	: İş Sağlığı ve Güvenliği Yönetim Sistemi
OSGB	: Ortak Sağlık ve Güvenlik Birimi
RG	: Resmî Gazete
SENAI	: Ulusal Endüstriyel Değerleme Merkezi
SFI	: İsveççe Kursu
SGK	: Sosyal Güvenlik Kurumu
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı

SSK	: Sosyal Sigortalar Kurumu
TL	: Türk Lirası
TWI	: Sanayi İçinde Eğitim
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu
WEA	: Çalışan Eğitim Birliği



TABLO LİSTESİ

Tablo 1 : İş Kazası Sıklık Oranları ve Ağırlık Hızları (2015-2020).....	57
Tablo 2 : İSG Eğitim Özeti.....	87
Tablo 3 : Kavramsal Açıdan Yetişkin Kavramı.....	92
Tablo 4 : Yetişkin Öğrenme Yaklaşımları.....	100
Tablo 5 : Yetişkin Öğrenmesinde Eğitici Rolü.....	103
Tablo 6 : Yetişkin Öğrenmesinin Pedagojiden Farkı.....	114
Tablo 7 : Yetişkin Öğrenme Kuramlarının Öğrenme Yaklaşımları.....	146
Tablo 8 : Yetişkin Öğrenme Kuramlarının Yetişkin Öğrenme Teknikleri.....	147
Tablo 9 : Yetişkin Öğrenme Kuramlarının Prensip ve Yöntemleri.....	148
Tablo 10 : Araştırma Tema, Kod ve Kategorileri.....	165
Tablo 11 : Mülakata Katılan İş Güvenliği Uzmanlarının Bilgisi.....	170
Tablo 12 : Mülakata Katılan İnsan Kaynakları Yöneticilerinin Bilgisi.....	171
Tablo 13 : Mülakat Soruları Bağlamında Veri Tema Eşleştirmesi.....	173
Tablo 14 : Kazazedelerin Demografik Özellikleri.....	181
Tablo 15 : Kazazedelerin İSG Eğitim Bilgisi.....	182
Tablo 16 : Kusur Türlerinin İSG Eğitim Bilgisine Göre Dağılımı.....	184
Tablo 17 : Kusur Türlerinin İSG Eğitim Bilgisine Göre ANOVA Sonuçları.....	185
Tablo 18 : Kusur Türleri İSG Eğitim Bilgisi İlişkisinin Tukey Analiz Sonuçları.....	185
Tablo 19 : İSG Eğitimi Öğrenen Profiline Yetişkin Öğrenme Bağlamında Analizi...	235
Tablo 20 : İSG Eğitim Özelliklerinin Yetişkin Öğrenme Bağlamında Analizi	236
Tablo 21 : İSG Eğitim Uygulamalarının Yetişkin Öğrenme Bağlamında	240

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1 : Eğitim ve Geliştirme Faaliyetlerini Planlama Süreci.....	20
Şekil 2 : Güvenlik Kültürü Piramiti.....	53
Şekil 3 : İSG Eğitimi Pozitif Güvenlik Kültürü İlişkisi.....	55
Şekil 4 : İSG Eğitimi İş Kazası Oranı İlişkisi.....	56
Şekil 5 : İSG Performansı.....	63
Şekil 6 : İş Güvenliği Uzmanı Eğitim Alternatifleri.....	75
Şekil 7 : Araştırma Özeti.....	153
Şekil 8 : Araştırma Modeli.....	154
Şekil 9 : Araştırmanın Yöntemsel Çerçevesi.....	155
Şekil 10: Tema, Kod ve Kategori Oluşturma.....	164
Şekil 11: Tema, Kod ve Kategori Özeti.....	179
Şekil 12: Öğrenen Profili Temasına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	187
Şekil 13: Yetişkinlik Kategorisine İlişkin İş Güvenliği Uzman İfadeleri.....	188
Şekil 14: Öğrenme Sebebi Kategorisine İlişkin İş Güvenliği Uzman İfadeleri.....	189
Şekil 15: Öğrenme Şekli Kategorisine İlişkin İş Güvenliği Uzman İfadeleri.....	190
Şekil 16: Yetişkinlik Kategorisine İlişkin İnsan Kaynakları Yönetici İfadeleri.....	191
Şekil 17: Öğrenme Sebebi Kategorisine İlişkin İnsan Kaynakları Yönetici İfadeleri..	192
Şekil 18: Öğrenme Şekli Kategorisine İlişkin İnsan Kaynakları Yönetici İfadeleri....	193
Şekil 19: Öğrenme Yaklaşımı Temasına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	194
Şekil 20: Öğrenme Ortamı Kategorisine İlişkin İş Güvenliği Uzman İfadeleri.....	197
Şekil 21: Eğitici Rolü Kategorisine İlişkin İş Güvenliği Uzman İfadeleri.....	197
Şekil 22: Öğrenme Süreç Tasarımı Kategorisi İş Güvenliği Uzman İfadeleri.....	198
Şekil 23: Öğrenme Değerlendirme Kategorisi İş Güvenliği Uzman İfadeleri.....	199
Şekil 24: Öğrenme Çıktısı Kategorisine İlişkin İş Güvenliği Uzman İfadeleri.....	200
Şekil 25: Öğrenme Prensibi Kategorisine İlişkin İş Güvenliği Uzman İfadeleri.....	201
Şekil 26: Öğrenme Ortamı Kategorisi İnsan Kaynakları Yönetici İfadeleri.....	202
Şekil 27: Eğitici Rolü Kategorisine İlişkin İnsan Kaynakları Yönetici İfadeleri.....	202
Şekil 28: Öğrenme Süreç Tasarımı Kategorisi İnsan Kaynakları Yönetici İfadeleri...	203
Şekil 29: Öğrenme Değerlendirme Kategorisi İnsan Kaynakları Yönetici İfadeleri....	204
Şekil 30: Öğrenme Çıktısı Kategorisine İlişkin İnsan Kaynakları Yönetici İfadeleri..	205
Şekil 31: Öğrenme Prensibi Kategorisi İnsan Kaynakları Yönetici İfadeleri.....	206
Şekil 32: Öğrenme Tekniği Temasına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	207
Şekil 33: Eğitim Metodu Kategorisine İlişkin İş Güvenliği Uzman İfadeleri.....	209

Şekil 34: Eğitim Tekniği Kategorisine İlişkin İş Güvenliği Uzman İfadeleri.....	210
Şekil 35: Eğitim Yöntemi Kategorisine İlişkin İş Güvenliği Uzman İfadeleri.....	211
Şekil 36: Yardımcı Eğitim Yöntemi Kategorisi İş Güvenliği Uzman İfadeleri.....	212
Şekil 37: Eğitim Metodu Kategorisine İlişkin İnsan Kaynakları Yönetici İfadeleri....	213
Şekil 38: Eğitim Tekniği Kategorisine İlişkin İnsan Kaynakları Yönetici İfadeleri....	214
Şekil 39: Eğitim Yöntemi Kategorisine İlişkin İnsan Kaynakları Yönetici İfadeleri...	215
Şekil 40: Yardımcı Eğitim Yöntemi Kategorisi İnsan Kaynakları Yönetici İfadeleri..	216
Şekil 41: Öğrenme Sebebi Kategorisi Katılımcı İfade Dağılımı.....	219
Şekil 42: Öğrenme Şekli Kategorisi Katılımcı İfade Dağılımı.....	220
Şekil 43: Öğrenme Ortamı Kategorisi Katılımcı İfade Dağılımı.....	221
Şekil 44: Eğitici Rolü Kategorisi Katılımcı İfade Dağılımı.....	222
Şekil 45: Öğrenme Süreç Tasarımı Kategorisi Katılımcı İfade Dağılımı.....	223
Şekil 46: Öğrenme Değerlendirme Kategorisi Katılımcı İfade Dağılımı.....	224
Şekil 47: Öğrenme Çıktısı Kategorisi Katılımcı İfade Dağılımı.....	225
Şekil 48: Öğrenme Prensibi Kategorisi Katılımcı İfade Dağılımı.....	226
Şekil 49: Eğitim Metodu Kategorisi Katılımcı İfade Dağılımı.....	228
Şekil 50: Eğitim Tekniği Kategorisi Katılımcı İfade Dağılımı.....	228
Şekil 51: Eğitim Yöntemi Kategorisi Katılımcı İfade Dağılımı.....	229
Şekil 52: Yardımcı Eğitim Yöntemi Kategorisi Katılımcı İfade Dağılımı.....	230

Tezin Başlığı : İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitiminin Yetişkin Öğrenme Kuramları Bağlamında İncelenmesi: Nitel Örnek Olay Çalışması

Tezin Yazarı: Canan YILMAZ

Danışman: Prof. Dr. Fuat MAN

Kabul Tarihi: 08.11.2022

Sayfa Sayısı: x(ön kısım)+265(tez)+4(Ek)

Anabilim Dalı: İşletme

Bilim Dalı: Yönetim ve Organizasyon

Dünya genelinde iş kazası sonucu her yıl binlerce insan kaynağı yaşamını yitirip çalışma gücünü kaybetmektedir. Sürdürülebilirlik ve rekabet üstünlüğünü hedefleyen işletmeler insan kaynaklarını işe ilişkin risklerden korumak için İş Sağlığı ve Güvenliği (İSG) eğitimi vermektedir. Ancak istatistikler incelendiği zaman İSG eğitimlerinin verilmesine rağmen iş kaza sayısının artış gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın temel varsayımı; eğitime rağmen iş kaza sayılarındaki artış nedeniyle İSG eğitiminin başarısız olduğudur. Bu başarısızlığın nedeni, İSG eğitiminin yetişkinlere verilmesine rağmen androgojik formasyonda hazırlanıp uygulanmamasından kaynaklandığı varsayılmaktadır. Bu kapsamda çalışmanın temel amacı; Türkiye’de verilen İSG eğitimlerini iş kaza sayılarını en az seviyeye indirmek adına yetişkin öğrenme kuramları bağlamında değerlendirerek çözüm önerileri üretmektir. Bu doğrultuda çalışmada yetişkin öğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş bir İSG eğitiminin iş kazalarını önlemek adına başarılı bir alternatif olabileceği tartışılmaktadır.

Çalışma keşifsel bir nitelikte olduğundan nitel yöntem tercih edilmiştir. Öncelikle çalışmanın temel varsayımı iş kaza raporlarından elde edilen verilere yapılan istatistiksel analizlerle doğrulanarak çalışma güvenilir bir temele oturtulmaya çalışılmıştır. Ardından çalışmanın temel problemini çözmek için nitel örnek olay tasarımı kartopu örnekleme ile ulaşılan 12 iş güvenliği uzmanı ve 10 insan kaynakları yöneticisine yapılan yarı-yapılandırılmış mülakatlarla verilere ulaşılmıştır. Verilere yapılan yönlendirilmiş nitel içerik analizi ile bulgulara ulaşılmıştır. Bulguların nitel veri analiz programı olan MAXQDA ile bir yandan görselleştirilmesi sağlanırken diğer yandan araştırmacının yaptığı analizlerin sağlaması yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu; öğrenen profili, öğrenme yaklaşımı ve öğrenme tekniği temalarına ait bulgulara ulaşılmıştır.

Çalışma sonucunda İSG eğitimine katılanların yetişkin bireyler olduğu ancak eğitim yaklaşım ve tekniklerinin yetişkinlere uygun olmadığı tespit edilmiştir. Genel olarak yetişkin öğrenme kuramları bağlamında tasarlanan İSG eğitimlerinin iş kaza sayılarını azaltmak için başarılı bir alternatif oluşturacağı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma iki açıdan özgündür; öncelikle İSG eğitiminin yetişkin öğrenme kuramları bağlamında incelenmesi daha önce herhangi bir çalışmaya konu olmamıştır. İkinci olarak literatürdeki İSG eğitim çalışmaları eğitimin sonuçlarıyla ve katılımcı memnuniyetiyle ilgiliyken bu çalışma eğitimin kendisiyle ilgilenmektedir.

Anahtar Kelimeler: İnsan Kaynakları Yönetimi, İnsan Kaynakları Gelişimi, Eğitim ve Geliştirme, İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi, Yetişkin Öğrenme Kuramları

Title of the Thesis : An Analysis of Occupational Health and Safety Training in the Context of Adult Learning Theories: A Qualitative Case Study

Author: Canan YILMAZ

Supervisor: Professor. Fuat MAN

Date: 08.11.2022

Np: x(pre text)+265(main body)+4(App.)

Department: Business Administration

Subfield: Manegement and Organization

As a result of occupational accidents around the world, thousands of human resources lose their lives every year and lose their working power. Businesses aiming at sustainability and competitive advantage provide Occupational Health and Safety (OHS) training to protect their human resources from work-related risks. However, when the statistics are examined, it is seen that the number of occupational accidents has increased despite the OHS trainings. In this context, the basic assumption of this study is; that OHS training is unsuccessful due to the increase in the number of occupational accidents despite the training. It is assumed that this failure is since OHS training is given to adults but not prepared and applied in the androgogyk formation. In this context, the main purpose of the study is; it is to evaluate the OHS trainings given in Turkey in the context of adult learning theories in order to minimize the number of occupational accidents and to produce solutions. In this direction, it is discussed in the study that an OHS training shaped according to adult learning theories can be a successful alternative to prevent occupational accidents.

Since the study is of an exploratory nature, the qualitative method was preferred. First of all, the basic assumption of the study was verified by statistical analyzes on the data obtained from the occupational accident reports, and the study was tried to be placed on a solid basis. Then, in order to solve the main problem of the study, data were obtained through semi-structured interviews with 12 occupational safety experts and 10 human resources managers, who were reached by snowball sampling in qualitative case design. Findings were obtained with the directed qualitative content analysis of the data. While the results were visualized with MAXQDA, a qualitative data analysis program, the researcher's analyzed were verified. As a result of the analyzes made; the findings related to the themes of learner profile, learning approach and learning technique were reached. As a result of the study, it was determined that the participants in the OHS training were adults, but the training approaches and techniques were not suitable for adults. It has been concluded that OHS training, which is generally designed in the context of adult learning theories, will be a successful alternative to reducing the number of occupational accidents. The study is original in two respects. First of all, examining OHS training in the context of adult learning theories has not been the subject of any study before. Secondly, while the OHS training studies in the literature are related to the results of the training and participant satisfaction, this study deals with the training itself.

Keywords: Human Resources Management, Human Resources Development, Training and Development, Occupational Safety and Health Training, Adult Learning Theory

GİRİŞ

Bu çalışmada yetişkin öğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş bir İş Sağlığı ve Güvenliği (İSG) eğitiminin iş kazalarını önlemek adına başarılı bir alternatif olabilirliği incelenmektedir. Çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın genel amacına uygun olarak ilk bölümde neden İSG eğitiminin araştırma konusu olarak tercih edildiği açıklanmaktadır. Bu kapsamda öncelikle insan kaynaklarının geliştirilmesine yaptığı vurguyla İnsan Kaynakları Yönetimi (İKY)'nden ayrılıp yeni bir alan olarak karşımıza çıkan İnsan Kaynakları Gelişimi (İKG) incelenmektedir. İKG üç alt fonksiyondan oluşmaktadır. Bunlar; eğitim ve geliştirme, kariyer yönetimi ve performans değerlendirme olarak sıralanmaktadır. Bu fonksiyonlardan eğitim ve geliştirme hem performans iyileştirmesi hem de kariyer basamaklarını çıkmak için gerekli olduğundan temel fonksiyon olarak öne çıkmaktadır. Bu sebeple bu çalışmada eğitim ve geliştirme fonksiyonu incelenmek üzere ele alınmıştır. Eğitim ve geliştirme fonksiyonu faaliyetlerinden İSG eğitimi, diğer faaliyetlerin yürütülmesi adına önce çalışanın hayatta kalması ve vücut bütünlüğüne sahip olması gerekliliğinden dolayı önem arz etmektedir. Her işin kendine has risk, tehdit ve önlemleri vardır. Bunlar ancak İSG eğitimiyle öğretilir. Bu çalışmada da “önce insan” bakış açısıyla sağlam ve sağlıklı çalışanlar olmadan onların yönetilip geliştirilemeyeceği düşüncesiyle İSG eğitimi inceleme konusu olarak seçilmiştir.

İkinci bölümde araştırma konusu olarak seçilen İSG eğitiminin önemi açıklanmaktadır. İSG eğitiminin öneminin kavranması adına öncelikle İSG kavramının öneminin anlatılması gerekmektedir. Bu bağlamda önce İSG kavramı incelenerek kuralları ve İSG kültürü ele alınmıştır. Ardından İSG eğitimi kavramsal açıdan, yükümlülükler bakımından, konuları kapsamında, uygulama bakımından ve süreç açısından tartışılmıştır. Türkiye’de İSG açısından riskin uygun eğitimler verilip önlenmeye çalışılmasının temel alındığı proaktif yaklaşımın benimsenmiş olması İSG eğitiminin önemini artırmaktadır. Bu noktada çalışanların iş kazasından korunmasının yolu olan İSG eğitimi, iş kazalarını önleyip güvenli davranış gelişimi sağladığı için önemlidir. Ancak iyi tasarlanmamış, doğru zamanda doğru yerde verilmeyen ve periyodik olarak tekrarlanmayan eğitimler davranış değişimine yol açmamaktadır. Bu açıdan iyi tasarlanmış ve doğru yerde doğru zamanda verilen İSG eğitimi güvenli davranış geliştirerek iş kazalarını önleyici bir yaklaşım türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Son

olarak İSG eğitiminin uygulanmamasının doğurduğu yasal sonuçlar ele alınarak bölüm tamamlanmıştır.

Üçüncü bölümde İSG eğitimine katılan yetişkinlerin öğrenme farklılıklarının anlaşılması için yetişkin öğrenme kavramları incelenmiştir. Bu bağlamda önce yetişkin kavramı açıklanmış ardından yetişkin öğrenmesi kavramsal olarak ele alınmıştır. Yetişkin öğrenmesine yetişkinler öğrenebilir mi tartışmasıyla başlanıp yetişkin öğrenmesinin pedagojiden farkı ortaya konulmuştur. Burada yetişkin öğrenmesinin pedagojiden farklılıklarının ortaya konulması yetişkin öğrenmesinin bağlamsal varlığını ortaya çıkardığı için önemlidir. Bu farklılık yetişkin öğrenmesinin kendi strateji ve kuramlarının geliştirilmesine olanak sağlamıştır. Bu kapsamda yetişkin öğrenme stratejileri üzerinde durulmuş ardından literatürde en çok yararlanılan dokuz yetişkin öğrenme kuramı incelenmiştir. Öncelikle “öğrenmenin davranışta değişime neden olduğunu” öne süren *davranışçı öğrenme kuramı* incelenmiştir. Akabinde bu kuramın eksikliklerini gidermek için geliştirilmiş “öğrenme zihinsel süreçtir” diyen *bilişsel öğrenme kuramı* incelenmiş; bu kuramın “kendi deneyimlerini yorumlayarak öğrenme” konusunda eksikliğini gidermek için geliştirilmiş *bilişsel yapılandırmacılık kuramı*; akabinde bu kuramın “çevre etkisi” konusunda eksikliklerini gidermek için geliştirilen *durumsal biliş kuramı* incelenmiştir. Bu kuramın “yetişkin öğrenmesinin kendine has tanım ve içeriği” kapsamında eksikliğini gidermek için geliştirilen *androgogi*; bu kuramın “yetişkinlerin kendi öğrenme sürecine dahil olma isteğinin” göz ardı edildiği düşünülerek geliştirilen *öz-yönelimli öğrenme*; bu kuramın “resmi olmayan öğrenmeleri” göz ardı ettiği düşünülerek geliştirilen *informal öğrenme*; bu kuramda “deneyimlerin etkisinin” göz ardı edildiği düşünülerek geliştirilen *deneyimsel öğrenme* ve son olarak bu kuramda “deneyimlerin yeniden yapılandırılmasının” göz ardı edildiği düşünülerek geliştirilen *dönüşümsel öğrenme kuramı* incelenmiştir. Tüm bu açıklamalardan anlaşıldığı üzere bu dokuz kuramdan her bir kuram bir diğeri olmadan eksik kalacaktır. Bu bağlamda bu dokuz kuram derinlemesine incelenmiştir. Böylece İSG eğitiminin yetişkin öğrenme kuramları bağlamında değerlendirilmesi için gereken kuramsal çerçeve tamamlanmıştır.

Dördüncü bölümde diğer bölümlerde oluşturulan kuramsal çerçeve ampirik olarak incelenmektedir. Bu bölümde, çalışmanın amacı, problemi, varsayımı, önemi ve kısıtı açıklanarak çalışma modeli oluşturulup yöntemsel çerçevesi ve gerekçeleri ortaya konulmuştur. Ardından araştırma tasarımı, süreci ve güvenvericilik açıklamaları

yapılmıştır. Bu noktada çalışmanın güvenilir bir temele oturtulması adına önce temel varsayımın doğrulanması gerçekleştirilmiştir. Ardından tümdengelimci yaklaşımla kuramsal çerçeveden hareketle nitel örnek olay tasarımında gerçekleştirilen ampirik araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış mülakatlarla elde edilmiştir. Mülakat verileri, birinci derece veri kaynağı olan iş kaza raporları ve ikincil veri kaynaklarından elde edilen verilerle desteklenmiştir. Verilere yönlendirilmiş içerik analizi yapılarak bulgulara ulaşılmıştır. Bulguların nitel veri analiz programı olan MAXQDA ile bir yandan görselleştirilmesi sağlanırken diğer yandan araştırmacının yaptığı analizlerin sağlaması yapılmıştır. Elde edilen bulgular raporlanıp yorumlanmıştır. Sonuç ve değerlendirme bölümüyle çalışma tamamlanmıştır.

Çalışma Türkiye’de İSG eğitiminin başarılı olabilmesi için yetişkin öğrenme kuramları bağlamında eğitimlerin eksikliklerini ortaya çıkarıp bu eksikliklerin üstesinden gelmek için kriterler ortaya koyarak *literatür katkısı* sağlayacaktır. Yetişkin  ğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş bir İSG eğitiminin iş kazalarını önlemek adına bir alternatif olabileceğini ortaya koyarak kuramın İSG eğitimi üzerinden gelişimine katkı sunarak *teorik katkı* sağlayacaktır. Yetişkin  ğrenme kuramlarına uygun tasarlanan bu yeni İSG eğitim önerilerinin iş güvenliği uzmanları, OSGB’ler, işveren ve insan kaynakları yöneticileri tarafından kullanabilecek olması *uygulama katkısı* sağlayacaktır.

Yukarıda sıralanan katkılara ek olarak bu çalışma iki açıdan  zg nd r. Öncelikle İSG eğitiminin yetişkin öğrenme kuramları bağlamında incelenmesi daha önce herhangi bir araştırmaya konu edildiğine rastlanmamıştır. Ayrıca literatürdeki İSG eğitim çalışmaları eğitimin sonuçlarıyla ve katılımcı memnuniyetiyle ilgiliyken bu çalışma direkt eğitimin kendisiyle ilgilenmektedir.

Araştırmanın Amacı: Çalışmanın temel amacını; Türkiye’de verilen İSG eğitimini iş kaza sayılarını en az seviyeye indirmek adına yetişkin öğrenme kuramları bağlamında değerlendirerek çözüm  nerileri üretmek şeklinde ifade edebiliriz. Daha net bir ifadeyle; İSG eğitimi başarı eksikliklerinin yetişkin öğrenme kuramları bağlamında giderilebileceğinin kuramsal ve ampirik temellerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda İSG eğitimine katılanların yaşı, öğrenme g d leyicisi, öğrenme şekli, öğrenme ortamı, eğitici rolü, öğrenme süreç tasarımı, öğrenme değerlendirme, öğrenme çıktısı, öğrenme prensibi, eğitim metodu, eğitim tekniği ve eğitim yöntemlerinin tespit edilmesi alt amaçlar olarak belirlenmiştir. Bu alt amaçlara ulaşılınca temel amaca ulaşılmış olacaktır. Bu doğrultuda çalışmada yetişkin öğrenme

kuramlarına göre şekillendirilmiş bir İSG eğitiminin iş kazalarını önlemek adına başarılı bir alternatif olabileceği tartışılmaktadır.

Araştırma Problemi ve Soruları: Bu çalışmanın temel varsayımı; eğitimlere rağmen iş kaza sayılarındaki artış nedeniyle İSG eğitiminin başarısız olduğudur. Bu başarısızlığın nedeninin İSG eğitiminin yetişkinlere verilmesine rağmen androgojik formasyonda tasarlanmaması olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayımlar doğrultusunda çalışmanın temel problemi; İSG eğitimi verilmesine rağmen artan iş kazalarını önlemek adına “yetişkin öğrenmenin İSG eğitim başarısı için bir alternatif olabilirliğini” incelemektir. Bu noktada çalışmanın temel araştırma sorusu; “yetişkin öğrenme kuramları çerçevesinde tanımlanan yetişkin öğrenmesi İSG eğitiminin başarılı olması için bir alternatif oluşturabilir mi?” olarak tespit edilmiştir. Bu temel araştırma sorusu kapsamında üç alt araştırma sorusu oluşturulmuştur. Bunlar; “İSG eğitimi verilmesine rağmen niçin iş kaza sayıları artış göstermektedir?”, “İSG eğitiminin amaçladığı hedeflere ulaşmasının önündeki engeller nelerdir?” ve “İSG eğitimi hedef kitlesi olan yetişkinlere uygun tasarlanıyor mu?” olarak belirlenmiştir. Bu alt araştırma soruları cevaplandığında temel araştırma sorusu cevaplanmış olacaktır.

Araştırmanın Önemi: Çalışma yetişkin öğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş bir İSG eğitiminin iş kazalarını önlemek adına bir alternatif olabileceğine dikkat çektiği ve daha önce literatürde bu konuda herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı için önemlidir. İSG eğitiminin yetişkin bireylere verilmesine rağmen androgojik formasyonda şekillendirilmemesinin eğitimlere rağmen iş kaza sayılarının arttığı bilgisinden yola çıkarak doğru bir yaklaşım olmadığına dikkat çektiği için önem arz etmektedir. Ayrıca literatürdeki çalışmalar İSG eğitiminin uygulamaya yönelik sonuçlarını değerlendirmekle yetinirken bu çalışma eğitimin eksikliğini gidermeye çalıştığı için önemlidir.

Araştırmanın Yöntemi: Bu çalışma nitel yöntem bağlamında örnek olay deseni şeklinde şekillendirilmiştir. Temel varsayımın doğrulanması adına birinci derece veri olan iş kaza raporlarından elde edilen verilere SPSS v20 ile istatistiksel analizler yapılarak çalışma güvenilir bir temele oturtularak güvenvericilik artırılmaya çalışılmıştır. Akabinde çalışmanın temel araştırma sorusunu cevaplamak için analizlere başlanmıştır. Araştırma deseni olarak nitel örnek olay çalışması şeklinde tasarlanan çalışma amacı açısından araçsal örnek olay ve örnek sayısı açısından çoklu örnek olay çalışma tasarımına uygun olarak yapılmıştır. Araştırmanın veri toplama tekniği olarak yarı-

yapılandırılmış mülakat tekniğinden yararlanılmıştır. Mülakatlar sonucu elde edilen verilere yönlendirilmiş nitel içerik analizi yapılarak bulgulara ulaşılmıştır. Analizlerin görselleştirilmesinde ve araştırmacının yaptığı analizlerin sağlaması için MAXQDA 2020 programından yararlanılmıştır.

Araştırmanın Kısıtları: Çalışmanın temel kısıtı; zaman ve maddi yetersizliklerden ötürü belli bir bölgedeki örneklemelerden veri toplama gerekliliğidir. Ancak bu kısıtın örneklem farklı bölgelerde farklı sektörlerde eğitimler veren OSGB'ye bağlı çalışan iş güvenliği uzmanları ile farklı bölgelerde farklı sektörlerde çalışan insan kaynakları yöneticilerinden seçilerek elimine edilmesi sağlanmıştır.

Ayrıca çalışmada genel olarak istihdam edilen kişiyi tanımlamak adına işçi (employee), çalışan (worker) ve emekçi (laborer) kavramları yerine insan kaynakları (human resources) kavramı kullanılmaktadır. İnsan kaynakları kavramı insanı üretim zincirinin bir parçası olarak değil değerli bir kaynağı olarak gördüğü için tercih edilmiştir. Bu bakış açısına göre üretimin yapılabilmesi ya da hizmet sunulabilmesinin önemli girdilerinden biri insan kaynaklarıdır. Bu bağlamda insan kaynakları kavramı bireyin üretimin temel faktörleri arasında yer almasını ifade etmektedir diyebiliriz. Sonuç olarak istihdam edilen kişilere atfedilen değer ve önemi vurgulamak adına bu çalışmada istihdam edilen kişileri ifade etmek için insan kaynakları kavramı kullanılmaktadır.

BÖLÜM 1: İNSAN KAYNAKLARI GELİŞİMİNDE EĞİTİM VE GELİŞTİRME FONKSİYONU

Günümüzde teknolojinin hızla gelişip değişmesi işletmelerde rekabet üstünlüğü için bir taraftan iyi teknolojilere sahip olmayı gerektirirken diğer taraftan bilgi gereksinimini artırmaktadır. Başka bir ifadeyle işletmelerin rekabet ortamlarında varlıklarını sürdürebilmeleri sadece iyi teknolojilere sahip olmakla elde edilememekte, aynı zamanda belirli nitelik ve bilgili insan kaynaklarına sahip olmalarını gerektirmektedir. Finansal, fiziksel ve bilgi kaynaklarının akıllıca kullanılması ve bir bütün olarak işletmenin üretkenliği, büyük ölçüde işletmede yer alan insan kaynaklarının etkili ve verimli çalışmasına bağlıdır.

Genel olarak “...işletme başarısının, insan kaynaklarının aldığı kararlar ve dahil oldukları davranışlar tarafından belirlendiği” kabul edilmektedir (Mello,2002:4). Bu kapsamda insan kaynaklarının stratejik potansiyelini ortaya çıkarmasını teşvik etmenin önemi artmıştır. İnsan kaynaklarını işletmenin birincil varlığı olarak yönetmek, kurumsal yetkinliklerle uyum sağlamak için yeteneklerinden yararlanan programlar ve politikalar geliştirmek ve örgütsel stratejiyi yürütme konusunda giderek daha etkili hale gelmesi için işletmelerde İnsan Kaynakları Yönetimi (İKY)’nin farklılaşan yüzü olan İnsan Kaynakları Gelişimi (İKG) etkili hale gelmiştir. Daha spesifik olarak İKG’nin fonksiyonu “Eğitim ve Geliştirme” önem kazanmıştır.

İşletme açısından eğitim ve geliştirme faaliyetleri verimli ve etkili çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Bunun yanında işletmenin amaçlarına ulaşması insan kaynaklarının bu amaçları gerçekleştirecek şekilde geliştirilmesine bağlıdır. Bu açıdan işletmeler için eğitim ve geliştirme fonksiyonu önem kazanmıştır.

Bu bağlamda ilk bölümde İSG eğitiminin İKG açısından önemli hale gelmesinin sebepleri anlaşılmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda öncelikle İKY’den İKG’nin farklılaşarak ayrılması ele alınmakta sonrasında eğitim ve geliştirme fonksiyonunun diğer fonksiyonlardan ayrılarak önemli hale gelmesi tartışılmaktadır. Bu doğrultuda eğitim ve geliştirme fonksiyonunun önemi, kavramsal çerçevesi, tarihçesi, süreci ve uygulamalarının neler olduğu belirlenmektedir. Son olarak İSG eğitiminin eğitim ve geliştirme fonksiyonu açısından önemi ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

1.1. İnsan Kaynakları Yönetiminden İnsan Kaynakları Gelişimi Kavramına

I. Dünya Savaşı'nda ve sonrasındaki on yılda, Amerika'nın iş gücü profili büyük değişiklikler yaşamıştır. Zanaattan kitlesel emeğe geçiş, yoğun göç ve büyük ölçüde sendika hareketinin örgütlenme çabaları mevcut iş gücü sorunlarını yönetmek için bir "personel" işlevine ihtiyaç duymuştur. Böylece 1900'lü yıllarda ABD'de "Personel Yönetimi" kavramı büyük işletmelerde ortaya çıkmıştır (Kaufman,2008).

Bu dönem personel yönetimi insan yönetimiyle ilişkili temel idari faaliyetleri içerip daha çok teknik konular üzerinden yürütülmüştür. İstihdam, tazminat, işe alım gibi konuları ele alarak personelin yönetilmesini sağlamıştır. İkinci Dünya Savaşı'nın ücret kontrolleri ve iş gücü talepleri, işletmeler üzerinde ek bir baskıya sebep olmuş ve savaştan sonra, işçi hareketinin devam eden gücüne yanıt olarak bütün bir sendika yönetim sistemi kurulmuştur (Lawrence, 1985; Freedman,1990). Bu dönem (1930-1940) personel yönetiminde çalışma ilişkileri bağlamında bir büyüme gerçekleşmiştir. 1948 yılına gelindiğinde personel yönetimi için oldukça önemli olan "Amerikan Personel Yönetimi Derneği (ASPA)" personel yöneticileri tarafından kurulmuştur (Kaufman,2008). Bu dernek 1989 yılında adını "İKY Derneği" olarak değiştirip yoluna devam etmiştir.

1960'lara gelindiğinde, işletmeler sendikasız iş gücü için özel çalışan ilişkileri programları oluşturma ihtiyacı duymuştur. Çalışma ilişkileri, toplu pazarlık sözleşmelerini yönetmeye odaklanmıştır. Bu değişim beraberinde insan kaynakları iş ve işlemlerinin yönetilmesinde yenilikçi yaklaşımları getirmiştir. Aynı dönemde işletmenin kendisi çalışanların günlük yaşamlarında giderek daha önemli hale gelerek şu anda İKY dediğimiz şeyin resmi olarak kurulmasına ve büyümesine yol açmıştır.

İnsan kaynakları bir kavram olarak ilk defa 1817 yılında ünlü bir ekonomist olan Springer tarafından kullanılmıştır (Gök,2006:16). Sonrasında Taylor, Fayol ve Weber insan kaynaklarının yönetilmesini ele alıp değerlendirmişlerdir. Bu dönemden sonra yöneticilerin işletme amaçlarına ulaşması için faydalandıkları en önemli kaynak insan kaynakları olarak karşımıza çıkmaktadır (Tunçer,2012:6).

1980'lerde, deregülasyon ve ithalat gibi faktörler, işletmeler üzerinde yeni rekabet baskıları oluşturarak önceliklerde dahili iş sorunlarına doğru bir kaymayı tetiklemiştir (Dyer & Holder,1988; Beaumont, 1992). Özellikle özel sektördeki iş gücü sendikalaşma

seviyeleri düşmeye başlamış ve hizmet sektörü ile beyaz yakalı istihdamında görece bir büyüme söz konusu olmuştur.

Temeli klasik yönetim anlayışıyla atılan personel yönetimi çağdaş yönetim yaklaşımlarının geliştirilmesiyle insan kaynakları yönetimine evrilmiştir. Kısaca işletmeler değişen koşullara ve küreselleşmeye uyum sağlamak adına dar kapsamlı personel yönetiminden; bireyin bilgi, yetenek ve gereksinimini karşılayıp geliştirilmesi temeline dayanan insan kaynakları yönetimi kavramına geçilmiştir.

1980'li yılların sonlarında personel departmanları insan kaynaklarının verimliliğini artırmaya odaklanmıştır. Bu dönem İKY süreçleri yeniden yapılandırılmış, sorumluluk bölüm yöneticilerine aktarılmış ve işlemler merkezileştirilmiştir (Brockbank,1999). Bu dönem temel amaç; insan kaynaklarının verimlilik ve üretkenliğini artırırken iş gücü maliyetlerini yönetmek için esnek ve yenilikçi alternatifler sağlamaktır. Bunlar; yeniden yapılandırma, hizmet satın alma, küçülme, teşvik temelli ücretlendirme gibi uygulamaları içermektedir (Freedman, 1990).

1990'ların başında ise birçok işletme insan kaynaklarının rekabet avantajının merkezi olduğunu kabul etmiştir. İşletmeler bir anda, artan küreselleşme, teknolojik gelişim, maliyetleri ve büyümeyi aynı anda yönetme ihtiyacı ve insan kaynakları faaliyetlerini müşteriye yeniden odaklama ihtiyacı gibi birçok güçlüklerle karşılaşmıştır (Ulrich, 1997). 1990'lardaki durgunluk, birçok işletmenin hiyerarşik yapısının yüksek maliyetlerinin kabul edilmesiyle birlikte, personel işlevlerinde azalmaya ve daha esnek, duyarlı ve üretken olmaya odaklanma ile sonuçlanmıştır (Brockbank, 1999). Böylece, insan kaynaklarının stratejik olarak yönetimi ve nasıl çalıştıkları, sürdürülebilir rekabet avantajının temelini oluşturmuştur (Pfeffer, 1995).

Bu dönem İKY'nin birincil rolü, işletme stratejilerini destekleyecek insan kaynakları stratejilerini birbiriyle uyumlu hale getirerek değer yaratmak olmuştur. Bu durum, rekabet avantajını destekleyecek bir kültür oluşturmak için çalışmayı ve bu kültürü teşvik edecek İKY uygulamalarını (yetkinlik değerlendirmesi, çeşitlilik girişimleri, iş-yaşam dengesi ve toplam ödül sistemleri gibi) tasarlamayı içermektedir. İKY ayrıca bu dönemde stratejik yönün uygulanmasını desteklemek için değişim yönetimi ve organizasyon geliştirme faaliyetlerine yönelik bir girişim başlatmıştır (Brockbank, 1999). Bu kapsamda ücret yönetimi, işe alım, planlama gibi faaliyetlere önem verilmiştir (Patel, 2002). Sonuçta insan kaynaklarının iş ortağı olarak rolü önem

kazanmış ve insan kaynaklarının taklit edilemez bir stratejik varlık olduğu kabul edilmiştir.

1990'lı yılların sonuna gelindiğinde İKY'nin yeni rolü, işletme geleceği için stratejik alternatifler oluşturmak olmuştur. İKY, iş stratejilerine dönüşen ve bir kuruluşun ürün ve hizmetlerini farklılaştırmaya yardımcı olan temel yetkinlikler oluşturmak için farklı insan kaynakları uygulamaları geliştirmektedir (Cappelli & Crocker-Hefter, 1996). Kısaca İKY'nin yeni rolünün sloganı “gündemi belirlemeye yardımcı olmak” olarak karşımıza çıkmaktadır (Bates, 2002).

Brockbank (1999) İKY'nin yeni rolünü; “işletme yenilik kapasitesini artırmak, birleşme/devralma süreçlerine dahil olmak ve insan kaynaklarının yeteneklerini rekabet koşullarının gerekleriyle uyumlaştırmak” şeklinde ifade etmektedir. İKY sistemlerini stratejik varlıklar olarak tasarlayıp yönetmeli, stratejik yetkinliklerin geliştirilmesine odaklanmalı ve alternatif geliştirirken sistem bakış açısını kullanmalıdır (Becker, Huselid, Pickus & Spratt, 1997).

2000'li yıllarda ise uluslararası rekabet ortamında sektör yapılanmalarına ve bilgi teknolojilerindeki değişimlere uyum sağlama yanında insan kaynağının niteliğini geliştirip insan kaynakları ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağını değerlendirilmesi işletme yönetiminin önemli konuları arasına girdiği görülmektedir (Yelboğa, 2010:2).

Buraya kadar izini sürdüğümüz İKY genel olarak; ihtiyaç duyulan insan kaynakları sayı ve niteliğinin belirlenmesiyle başlayıp, doğru insan kaynaklarının seçim ve temini, insan kaynaklarının eğitim ve geliştirilme faaliyetleri, insan kaynaklarının performansının değerlendirilip kariyerinin planlaması, bilgi yönetimi, ücret yönetimi, özlük işleri, hukuksal düzenlemeler, çalışma ilişkileri ve İSG fonksiyonlarından oluşmaktadır. İKY'nin temel konuları; insan kaynakları gereksinimi belirlenmesi, işe uygun insan kaynaklarının işe alımının sağlanıp işletmenin kültürüne alıştıırılması, insan kaynakları motivasyonunu artırma, performans değerlendirilmesi, çalışma ilişkileri, iletişim, kurumsal bir yapının sağlıklı olması için “biz” düşüncesinin insan kaynaklarına aşılması, insan kaynaklarının eğitim ve gelişimine kadar birçok uygulama faaliyetlerini yürütmektir (Sabuncuoğlu, 2013:5).

Genel olarak İKY'nin amacı; işletmede insan kaynaklarının başarılı olup işletme etkinlik ve verimliliğini artırmasını sağlamaktır. Welbourne (2011:659)'un ifadesiyle, İKY'nin özü “işteki insan kaynaklarının başarılı olması için fırsatlar yaratmak”tır.

İKY'nin merkezinde insan unsurunun olması diğer yönetim yaklaşımlarından ayrılmasını sağlamaktadır. Bu noktada odağında “insanın” yer alması onu insan kaynakları gelişimine yönlendirmektedir. Çok sayıda işletmenin, en önemli kaynaklarının insan olduğunu giderek daha fazla fark etmesi sonucunda insan kaynakları açısından iki önemli alan ayırt edilmiştir: İKY ve İKG.

İKG terimi ilk kez Nadler (1970:3) tarafından “belirli sürede yürütölüp davranış değişikliği yaratmak adına tasarlanan organize faaliyet” olarak tanımlanmıştır. Jones (1981)'a göre İKG “insan kaynaklarının işle ilgili yeteneklerinin hem organizasyon hem de kişisel hedeflere ulaşılmasına odaklanan sistematik yaklaşım” olarak tanımlanmaktadır. Nadler ve Nadler (1989) ise İKG'yi “performans iyileştirme ve kişisel gelişim olasılığını ortaya çıkarmak için belirli sürede insan kaynaklarına sağlanan organize öğrenme deneyimleri” olarak tanımlamaktadır. Genel olarak İKG birey, ekip, iş süreci ve organizasyonel sistem performansını iyileştirmek için uzmanlık geliştirme ve serbest bırakma sürecidir (Swanson & Holton, 2009).

1980'lerin başında, işletmeler insan kaynaklarının daha uygun maliyetlerle ve daha verimli bir eğitime tabi tutulmasını istediği için, işletmelerdeki eğitim departmanları yaygınlaşmıştır. Bu dönemde eğitim, ağırlıklı olarak algılanan ve kısa vadeli örgütsel gereksinimlere dayandırılmıştır. Bu kapsamda İKG profesyonelleri, ağırlıklı olarak kısa vadeli organizasyonel ihtiyaçlara dayalı eğitim faaliyetleriyle meşgul olmuş ve bir kişinin işiyle bağlantılı davranış değişikliğini ortaya çıkarmak için eğitim tasarımı yapılmıştır.

1980'li yıllarda bireysel performansın iyileştirilmesi için yeni metodolojiler ortaya çıkmaya başlamıştır (Gilbert, 1978). Bu kapsamda bireyin çalışma ortamının nasıl iyileştirileceğine ve yeni öğrenilen bilgileri yapılan işte uygulamanın nasıl desteklenebileceğine odaklanılmıştır. Bu dönem popülerleşen “davranışsal modelleme” halen birçok eğitim tasarımının temel dayanağını oluşturmaktadır (Miller, 1996). Ayrıca 1943 yılında petro-kimya sektöründe yer alan eğitmenlerin oluşturduğu “Amerikan Eğitim ve Gelişim Derneği (ASTD)” zamanla büyüyüp gelişerek 1980'li yıllarda İKG kavramının kullanımını resmi olarak onaylamıştır (Nadler & Nadler, 1989).

1980'li yıllarda yaşanan gelişmeler İKG'nin sadece eğitim olmadığını göstermiştir. Bu dönem İKG kavramı ile ilgili literatürde 11'den fazla alternatif tanım ileri sürülmüştür (Weinberger, 1998). İKG'nin dönüm noktasını oluşturan McLagan'ın (1989:7)

“bireysel ve kurumsal etkinliği iyileştirmek için eğitim ve geliştirme, organizasyon geliştirme ve kariyer geliştirmenin bütünleşmiş kullanımı” olarak İKG’yi tanımlaması olmuştur. Phillips (1999), etkililik ve performans iyileştirmeye yönelik bu geçişi paradigmada, süreçlerde, uygulamalarda ve prosedürlerde meydana gelen önemli bir dönüm noktası olarak ifade etmektedir.

1990’lı yıllardan itibaren İKG rolleri, yeni ortaya çıkan fırsatlardan yararlanmak için öğrenmeyi kullanan bilgili, yetkin, evik ve yansıtıcı insan kaynaklarını sağlama etrafında dönmeye başlamıştır (Toracco & Swanson, 1995). Bu kapsamda İKG, rgtsel öğrenme ile ilgili kavramların geliştirilmesinde önemli bir katkı sağlamıştır (Dixon, 1994). Organizasyonel ğrenmeye odaklanmanın, geleceğin stratejik alternatiflerini oluşturmada merkezi olarak üretken öğrenmeyi ön plana çıkaran stratejik açıdan proaktif bir İKG'nin ayırt edici özelliği olma potansiyeline sahip olması mümkündür.

İKG'nin temel amacının örgütsel değişimi sağlamak olduğu fikri, üstü kapalı olarak Watkins (1989), Meggisson, Joy-Matthews ve Banfield (1993), Rothwell ve Kanas (1994), Stewart (1999), Watkins (2000) ve Hamlin (2004) tarafından ifade edilmiştir. Yorks ve Barto (2013:33)’nın ifadesiyle; İKG, geleneksel İKY uygulamalarını ve örgütsel gelişmeyi birleştirmekte ve bunlarla iş birliği yapmak için kendi başına öğrenmenin ötesine geçmektedir.

İKG ve İKY alanlarına ilişkin bu kısa ifadelerde bile, her iki alanın da uygulamalı geçmişe sahip olduğu açıkça görülmektedir. İki alanın da iş dünyası ve ordu içindeki “insan girişimleriyle” güçlü bağlantıları vardır. İlerlemeleri aşıkr olmasına rağmen her iki alanda teorik ve ampirik olarak bir temele oturması açısından hala bir süreç içindedir (Wright & Boswell, 2002; Kozlowski & Salas, 2010).

İKG ve İKY’de uygulamadan ziyade teori, strateji, küresel/uluslararası konulara odaklanıldığı ifade edilmektedir. Aynı zamanda her ikisi de teori eksikliği, stratejik eksiklikler ve küresel/uluslararası konuların eksikliği nedeniyle eleştirilmektedirler (McLean & McLean, 2001; Wright & Boswell, 2002; Grieves, 2003; Yawson, 2013).

Genel anlamda hem İKY hem de İKG tanımlayıcı ve varoluşsal konuları ele almaktadır (Mankin, 2001; Lee, 2001; Chalofsky, 2004; Keegan & Boselie, 2006; Kaufman, 2008; Hamlin & Stewart, 2011; Willis, 2011). Hem İKY hem de İKG ekonomi, psikoloji, endüstri ilişkileri, yönetim, eğitim ve yetişkin öğrenimi gibi disiplinleri bir araya getiren

çok disiplinli alanlardır (Champbell, 1971; Willis, 1996; Kaufman, 2002; Swanson & Holton, 2009; McGuire & Jorgensen, 2011).

Genelde uygulamada İKG ve İKY arasında çok az ayrım yapılırken akademik çevrelerde bu kavramlar ayrı olarak ele alınmaktadır (Chalofsky, 2007; Ruona & Gibson, 2004; Swanson & Holton, 2009; Hamlin & Stewart, 2011). İKG araştırmacıları öncelikli olarak işletmede öğrenim ve performansı vurgulamakla birlikte, genellikle yetişkin öğrenimi, yaşam boyu öğrenme ile bireysel farklılıkların öğrenme ve işletme performansı açısından etkisi gibi konuları vurgulamışlardır (Yorks, 2005; Bennett & Bierema, 2010; Knowles, Holton & Swanson, 2012; McGuire & Jorgensen, 2011; Watkins, Marsick & Kim, 2011). Bu kapsamda İKG araştırmaları, İKY dahil olmak üzere işletme konularının daha kapsamlı çalışmasını açıkça zenginleştirmiştir (Crouse, Doyle & Young, 2011). Hem İKG hem de İKY araştırmacıları çeşitlilik konularını ele alırken, İKG yazarları sık sık çeşitliliğin daha geniş yönlerine ve bunların çıkarımlarına değinmektedirler (Marques, 2010).

Tüm bu bilgilere rağmen Ruona ve Gibson (2004), insan kaynakları gelişimi (İKG) ve insan kaynakları yönetimi (İKY) alanları arasındaki ayrımın bulanıklaştığını belirtmektedir. Mankin (2001), akademisyenler ve uygulayıcıların İKG'yi belirsiz bir kavram olarak benimsemeleri gerektiğini, çünkü İKG'yi “ayırt edici” kılının bu olduğunu iddia etmektedir. Bununla birlikte, kurumlarda insan kaynaklarının tanımı, rolü ve bu rolün nasıl çalışılacağı konusunda aynı fikirde olmadıkları da görülmektedir. Bu noktada unutulmamalıdır ki her alan farklı sorulara odaklanıp insan kaynakları hakkında benzersiz bir anlayış ve perspektif sunmaktadır. Akademisyenler bunları rekabetçi bakış açıları olarak görseler bile, örgütsel bağlamlardaki artan karmaşıklıklar, iki alanın katkılarından yararlanma ihtiyacının altını çizmektedir.

Özetleyecek olursak günümüzde İKG İKY'den ayrılarak farklı bir uygulama alanına dönüşmüştür. İKG'nin temel işlevi insan kaynaklarının geliştirilerek performans ve verimlilik artışı sağlanması sonucunda rekabet üstünlüğü sağlamaktır. İKG temel olarak eğitim ve geliştirme faaliyetleriyle kendinden söz ettirmektedir. Bu kapsamda aşağıda İKG'nin temel bir fonksiyonu olan eğitim ve geliştirmenin önemli olmasının nedenleri incelenmek üzere ele alınmaktadır.

1.2. İnsan Kaynakları Gelişimi Fonksiyonu Olarak Eğitim ve Geliştirmenin Önemi

Piyasada yaşanan değişimler, yeni teknolojilerin piyasaya sürülmesi ve örgütsel özelliklerin değişimi İKY literatür ve uygulamalarında eğitim ve geliştirme (training and development) fonksiyonunun önemini arttırmıştır (Beaumont, 1993:129). İKY fonksiyonu olan eğitim ve geliştirme İKG açısından “ayrılmaz bir parça” olarak nitelenmektedir (Nassazi, 2013). Bunun temel nedeni eğitim ve geliştirmenin, insan kaynaklarının yeteneklerini geliştirmede etkili olup sürekli değişen işletme gereklerine karşılık insan kaynaklarının kapasitesini artırmasıdır. Bu nedenle işletme hedeflerine ulaşmanın yolunun insan kaynağının eğitim ve geliştirilmesi olduğunun farkına varılmıştır.

İşletmenin büyüüp gelişmesi; yeterli sayıda ve yeterli kapasitede insan kaynaklarının bulunmasına bağlıdır. İşletme ve insan kaynakları arasındaki yakın ilişki rekabet ortamında başarı için işletmelerin mevcut insan kaynaklarının niteliklerini eğitim ve geliştirme aracılığıyla artırmaya bağlıdır. Bunu yapmayan işletme rekabet üstünlüğü yarışını kaybetmektedir. Bu bağlamda yerinde ve zamanında organize edilen eğitim ve geliştirme faaliyetleriyle insan kaynaklarının geliştirilmesi günümüzde bir zorunluluk halini almıştır (Aydınlı & Halis, 2004).

Geçmişten günümüze işletmelerde eğitim ve geliştirme uygulamaları hep var olmuştur. Fakat yaşanan teknolojik gelişmeler, küreselleşme, emek yapısının değişimi ve üretim sisteminde gerçekleşen değişimler eğitim ve geliştirme faaliyetlerini eskisinden daha önemli hale getirmiştir. Günümüzde işletmeler rekabet ortamında amaçlarına ulaşmak için farklılıklar oluşturmak zorundadır. Eğitim ve geliştirme bu noktada İKG açısından önemli bir fonksiyon olarak ifade edilmektedir.

İnsan kaynaklarının sosyal ve ekonomik çevresine, yaptıkları işe ve değişen şartlara uyum göstermelerini sağlamak ancak eğitim ve geliştirme fonksiyonu ile gerçekleşmektedir. Ayrıca teknolojik ve bilimsel ilerlemelere uyum için de yine eğitim ve geliştirme fonksiyonunun faaliyetleri önem kazanmaktadır. Kısaca eğitim ve geliştirme faaliyetleri insan kaynaklarını bazı yeni görevlere hazırladığı için işletmeler açısından vazgeçilmez fonksiyonlar arasına girmiştir.

Eğitim ve geliştirme kavramı genel manada; insan kaynaklarını geliştirmeye teşvik etmek için uygun ortamın oluşturulmasını ifade etmektedir (Aydınlı & Halis, 2004). Eğitim ve geliştirme fonksiyonu; insan kaynaklarını güçlendirmesi, geliştirmesi,

performansını iyileştirmesi, daha bilgili olmasını sağlaması bakımından önemlidir. Eğitim ve geliştirme fonksiyonu insan kaynaklarını; terfi, mesleki başarı, işe girişte uyum, oryantasyon, işe alıştırma, etkili-verimli-nitelikli çalışana dönüşme noktasında önemli olup; sayesinde insan kaynaklarının iş yapma becerisi artarak işe bağlılığı oluşmaktadır.

İnsan kaynakları açısından eğitim ve geliştirme; insan kaynaklarının işletmedeki mevcut ve ileride alacakları görevleri başarılı bir şekilde yapmaları amacıyla mesleki açıdan gelişip değişmelerini sağlayan yetenek, bilgi ve görgülerini artıran eğitsel faaliyetler olarak tanımlanabilir (Bennett & Bierema, 2010). İşletme açısından eğitim ve geliştirme; insan kaynaklarının etkinlik, etkililik ve verimlilik artırma amacıyla gerçekleştirilen faaliyetlerdir. Eğitim ve geliştirmenin işletme açısından faydaları; “kalite artırma, gider azaltma, denetim yükünü hafifletme, devir oranını düşürme, devamsızlığı azaltma, yeniliklere kolay uyum sağlama, iş güvenliği, iş kazasını azaltma, iletişim gelişimi, terfiye hazırlama ve şikayetlerin azalması” olarak sıralanmaktadır (Bingöl, 2003:209). Birey açısından işletmede aldığı eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin faydalarını ise; “insan ilişkisi gelişimi, iletişimini kuvvetlendirme, iyi karar alımını sağlama, sorun çözümünü kolaylaştırma, motivasyonunu artırma, özgüven gelişimi, iş tatmini ve bireysel sorunlarla (stres gibi) başa çıkmasını kolaylaştırma” şeklinde sıralamak mümkündür (Tınaz, 2000:43-44).

Özetleyecek olursak gelecekte karşılaşılabilecek gelişme ve değişimlere karşı insan kaynaklarını hazırlama başarılı eğitim ve geliştirme faaliyetleriyle mümkün olacaktır. Başarılı eğitim ve geliştirme faaliyetleri işletmenin etkinlik ve verimlilik artışıyla sonuçlanması anlamına gelmektedir. İşletmenin amaçlarına ulaşması için insan kaynaklarının performansını geliştirip gereksinimi olan beceri ve bilginin edinilmesini sağlamak için İKG fonksiyonlarından eğitim ve geliştirme işletme açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda eğitim ve geliştirme fonksiyonunun kavramsal açıdan incelenmesi gerekliliği doğmaktadır. Aşağıda eğitim ve geliştirme fonksiyonu kavramsal açıdan incelenmek üzere ele alınmaktadır.

1.3. Kavramsal Olarak Eğitim ve Geliştirme

Kavram olarak eğitim ve geliştirme (training and development) temelde insan ırkının tüm kayıtlı tarihi boyunca kelimenin tam anlamıyla var olmuştur. Çünkü Kant (2019:7)’ın ifadesiyle “insanoğlu eğitilmeye gereksinim duyan tek varlık”tır. Bugün

kullandığımız anlamda eğitim ve geliştirme kavramı ironik bir biçimde Amerika (ABD)'da Birinci ve İkinci Dünya Savaşlarında geliştirilmiştir.

1940 yılından 1945 yılına kadar ABD'de sanayi için gerekli iş eğitimlerini vermek maksadıyla Sanayi İçinde Eğitim (TWI) uygulaması gerçekleştirilmiştir (Kaufman, 2008). TWI eğitimlerine 1,6 milyondan fazla insan kaynağının tabi tutulduğu tahmin edilmektedir (Dinero, 2005). Bu eğitimlerle eğitim ve geliştirme endüstriyel psikologların dikkatini çekmiştir. 1974 yılında endüstriyel bir psikolog olan Goldstein "Eğitim: Program Geliştirme ve Değerlendirme" isimli araştırma temelli kitabı yayımlamıştır. Bu çalışmadan sonra eğitim ve geliştirme kendi başına araştırma alanı olarak ele alınmıştır (Goldstein & Ford, 2002).

Eğitim ve geliştirme kavramının birçok tanımlaması olmakla birlikte üzerinde uzlaşılan ortak bir tanımlı bulunmamaktadır. Yapılan tanımlamaların ortak noktaları ise; yetenek gelişimi, davranış değişimi ve bir süreci ifade ediyor olduğudur (Taymaz, 1997:2-3). Bu noktada eğitim ve geliştirme kavramlarının ayrı ayrı tanımlanıp sonrasında genel olarak eğitim ve geliştirme kavramının ne ifade ettiğine bakılması daha doğru olacaktır.

Eğitim, önceden belirli amaçlar doğrultusunda bireyin öğrenim neticesinde temin ettiği bilgileri faaliyete dökmesini sağlayacak davranış değişikliği oluşturan, amaçları belirli ve planlı bir etkinliktir (Tınaz, 2005:95). Başka bir ifadeyle eğitim; bireyin var olan performansı ile olması gereken arasındaki farkı kapatmak amacıyla ya da bireylerin kendi sorumluluğunu alması adına gereksinim duyulan bilgi ve beceriyle donatılması ve bireysel amaçlarla örgütsel amaçları entegre etme sürecidir (Taşkın, 2001:19). İşletmeler açısından eğitim, yeni alınan ve mevcut insan kaynaklarına işini etkili ve verimli şekilde yapmaları için ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriyi kazandırma faaliyetidir (Uyargıl vd., 2009:162). Eğitim genel olarak beceri geliştirme ve bilgi aktarma sürecidir. Eğitim, belli bir iş koluna ilişkin yetenekleri arttırarak işin daha iyi şekilde ifasını sağlamaktır (Aydınlı & Halis, 2004). Burada eğitimin hem işe hem de bireye yönelik olduğu vurgulanmaktadır. Daha da açacak olursak eğitim, insan kaynaklarına işe ilişkin belirli bilgi, yetenek ve davranışların kazandırılması amacıyla yapılan faaliyetlerdir. Eğitim, yeni beceri, bilgi ve tutum kazanmasına yardımcı olarak dizayn edilmiş bir süreçtir (Man, 2009). Daha kısa bir ifadeyle eğitim; bireyi belirli amaç doğrultusunda yetiştirme sürecidir (Erdem & Fidan, 1998:12). Genel olarak eğitim kavramı; istenen öğrenmelerin oluşturulmasıdır şeklinde özetlenebilir. Bu noktada geliştirme kavramının ne ifade ettiğine bakılması gerekmektedir.

Geliştirme insan kaynaklarının yeteneklerinin iyileştirilmesidir (Man, 2019). Geliştirme yeni tecrübe, beceri, bilgi ve bakış açısı kazanarak insan kaynaklarını gelecekte karşılaşılabileceği sorumluluklara hazırlamaktır (Bereite & Scardamalia, 1989). Başka bir ifadeyle insan kaynaklarının gelecekte daha fazla sorumluluğun üstesinden gelmeye hazırlanmasıdır (Ertürk, 2011:119). Üstelenilen her bir sorumluluk yetki ve deneyim artışı sağlayarak insan kaynaklarının gelişimine katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda geliştirme deneyimli ancak tam olarak bilgiye sahip olmayan insan kaynaklarına yönelik eğitim faaliyetidir. Geliştirme süreklilik arz eden sınırsız bir faaliyet olarak ele alınmaktadır. Geliştirme eğitimin sonucu olarak eğitimle kazanılan bilgi/beceri artırımını sağlamaktır. Özetle geliştirme, bireyi daha nitelikli hale getirerek yapılan ya da yapılacak olan işe niteliklerinin yansıtılmasıdır. Geliştirmenin temel amacı; insan kaynaklarının kariyer amaçlarına ulaşımını sağlayacak faaliyetlerin tasarlanmasıdır (Grieves, 2003). Kısaca geliştirme ile insan kaynaklarının kişisel gelişimi vurgulanmaktadır.

Eğitim kavramı ile geliştirme kavramının birleşiminden meydana gelen eğitim ve geliştirme ise; bilgi kapasitesinin artırılıp yetenek ve beceri gelişimini sağlayan değişim süreci olarak ifade edilmektedir (Aydınlı & Halis, 2004). Eğitim ve geliştirme birbirinden ayrılmaz bir parça olarak görülmektedir. Çünkü tek başına eğitim deneyim analizi, neden/sonuç ilişkisini anlama, gözlem vb. konularda yeterli değildir (Noe, 2009). Bu nedenle eğitim ve geliştirme bir arada ele alınmaktadır. Eğitim ve geliştirmenin temel özellikleri beş maddede sıralanmaktadır (Sönmez, 2002:32). Bunlar; (1) İnsan eğitim ve geliştirmenin nesnesidir; (2) Nesnenin mevcut durumunun yetersiz olduğu kabul edilir; (3) Nesne istenen yönde değişimin konusudur; (4) Eğitim ve geliştirme için gereken uyarıcılar devreye konulur; (5) Nesnenin istenen davranışı kazanımı kontrol edilmelidir.

Yukarıda sıralanan özelliklere ilaveten eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin temel ilkelerini; fayda sağlamak, süreklilik arz etmek, fırsat eşitliği sağlamak, aktif katılım sağlamak ve planlı olmak şeklinde sıralamak mümkündür (Willis, 1996). Burada fayda sağlaması ile; eğitim ve geliştirmenin insan kaynaklarının psikolojik, sosyal, kültürel değerlerine katkı sağlaması gerekliliği kastedilmektedir. Süreklilik ile; eğitim ve geliştirmenin bir defa uygulanıp biten bir şey olmayıp sürekli yapılmasının gerekliliği ifade edilmektedir. Fırsat eşitliği ile; eğitim ve geliştirme ihtiyacı olan tüm insan kaynaklarının faaliyetlere katılmasının sağlanması kastedilmektedir. Aktif katılım ile;

etkili eğitim ve geliştirme faaliyetleri için insan kaynaklarının faaliyetlere etkin olarak katılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Planlılık ile; eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin hata oranının düşmesi için planlı olarak uygulanmasının gerekliliği kastedilmektedir. Kısacası eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin ilkeleri; süreklilik, fayda, planlılık, fırsat eşitliği ve eğitime tabi tutulacakların aktif katılımıdır. Bu ilkeler ışığında eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin amaçları belirlenmektedir.

Temelde eğitim ve geliştirme faaliyetleri iki amaca sahiptir; ekonomik ve sosyal (Aguinis & Kraiger, 2009). Ekonomik amaçlar; “üretim için eğitim ve geliştirme” kavramıyla özdeşdir. Bu bakış açısına göre düşük maliyetle yüksek düzeyde üretimin sağlanması için insan kaynaklarının geliştirilmesi gereklidir. Sosyal amaçlar; eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin işletmeye olduğu kadar insan kaynaklarına da yarar/fayda/katkı sağlaması gerektiğini ifade etmektedir. İşletmeler açısından eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin amaçları; insan kaynaklarına yaptığı işle ilgili tutum, davranış ve beceri gelişimini sağlamak; kaliteyi artırmak, hizmet/mal üretim artışı sağlamak; iş gücü devir oranını azaltmak, motivasyonu artırmak; iletişimi kuvvetlendirmek ve birey amacıyla işletme amacını entegre etmek olarak belirtilmektedir (Uyargil vd., 2009:167). Genel manada eğitim ve geliştirmenin amaçları; geri bildirim sağlamak, bilgi elde etmek, denetlemek ve değerlendirme yapmaktır (Kunche, Puli, Guniganti & Puli, 2011:2). Eğitim ve geliştirme, insan kaynaklarının işlerini daha iyi yaparak hem işletmenin hem de kendisinin daha iyi bir duruma geçmesini sağlayacak beceriler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Kısaca eğitim ve geliştirmenin amacı; insan kaynakları ve işletme adına yararlı olacak yetenek, bilgi, davranış ve tutum değişimini sağlamaktır. Bu amaçlara ek olarak eğitim ve geliştirmede bazı yaklaşımlar içermektedir.

İnsan kaynaklarının geliştirilmesi adına eğitim ve geliştirme faaliyetlerinde dört yaklaşım mevcuttur: formel eğitim, değerlendirme, deneyim ve kişilerarası ilişki (Noe, 2009:311). Formel eğitim; işletmede yer alan insan kaynakları için tasarlanmış programlardır. Uzmanlar tarafından verilen konuları içerip tüm eğitim yöntemlerinin kullanımını kapsamaktadır. Değerlendirme; geri bildirim sağlamayı kapsamaktadır. Bu noktada insan kaynaklarının potansiyelini ortaya çıkarıp geliştirilmesi için gayret sarf edilmektedir. Deneyim; insan kaynaklarının geliştirilmesi için iş deneyimlerinin kullanılması anlamına gelmektedir. Bu kapsamda insan kaynakları beceri ve bilgisini pekiştirerek değişime kolay uyum sağlayıp işlerinde daha fazla uzmanlaşmaktadır. Bu noktada terfi, rotasyon gibi yöntemler kullanılmaktadır. Kişilerarası ilişki ile; işletmede

bulunan insan kaynakları ve müşteri bilgisinin artışının beceri gelişimi için önemli olduğu belirtilmektedir. Bunun danışmanlık ve eğiticilik olmak üzere iki türü mevcuttur (Noe, 2009). Danışmanlık; insan kaynaklarına danışmanlık yaparak ilişkilerinin gelişimine katkı sağlanması; eğiticilik, insan kaynaklarının ilişkilerini geliştirmesine onu motive edip geri bildirimde bulunarak yardımcı olunmasıdır. Bu yaklaşımlar doğrultusunda eğitim ve geliştirmenin etkili uygulanması önem kazanmaktadır.

Eğitim ve geliştirme etkili biçimde uygulanırsa bazı olumlu sonuçlar doğuracaktır. Bunlar; verimlilik artışı, motivasyon yükselişi, denetim ihtiyacının azalması, sağlık ve güvenliğin sağlanması ve nitelikli insan kaynakları ihtiyacının iç kaynaklardan elde edilmesi olarak sıralanmaktadır (Aguinis & Kraiger, 2009). Bu kapsamda işletmelerde eğitim ve geliştirme faaliyetleri formel ya da informal olarak insan kaynaklarına uygulanmak üzere yeni bilgi, tutum ve beceri kazandıran planlı aktivite olarak uygulanmaktadır. Etkili biçimde uygulanan eğitim ve geliştirme insan kaynaklarını çalışma sırasında oluşabilecek olumsuzluklarla yüzleşmeye hazırlamaktadır.

Eğitim ve geliştirme işletmenin verimlilik, kalite ve performans yükselmesine katkı sağlamaktadır. Eğitim ve geliştirme ile kazanılan bilgi/beceri/tutum/davranış çalışma ortamında kullanılıyorsa beklenen fayda sağlanmış demektir (Chalofsky, 2007). Eğitim ve geliştirme faaliyetleri değişime uyum sağlamayı kolaylaştırdığı için de önemlidir. Bununla birlikte işletmede bulunan insan kaynaklarının verimlilik artışı da yine eğitim ve geliştirme faaliyetleriyle sağlanmaktadır. İşletme verimliliği iyi yetişmiş insan kaynaklarının varlığına bağlıdır. İnsan kaynakları ancak belirli eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin ardından değerli bir kaynak ve işletme verimliliği adına önemli bir unsur haline gelmektedir (Dyer & Holder, 1988). Bunlara ilaveten insan kaynaklarının eğitim ve geliştirme faaliyetleri neticesinde bilgi seviyesinin artması işi daha az denetimle gerçekleştirmesini sağlamaktadır. Çünkü etkili biçimde gerçekleştirilen eğitim ve geliştirme faaliyetleri insan kaynaklarının; kaliteli ve randımanlı iş yapma, nitelikli iş yapma, özgüven ve iş yapma isteğinin artmasını sağlamaktadır (Aydınlı & Halis, 2004).

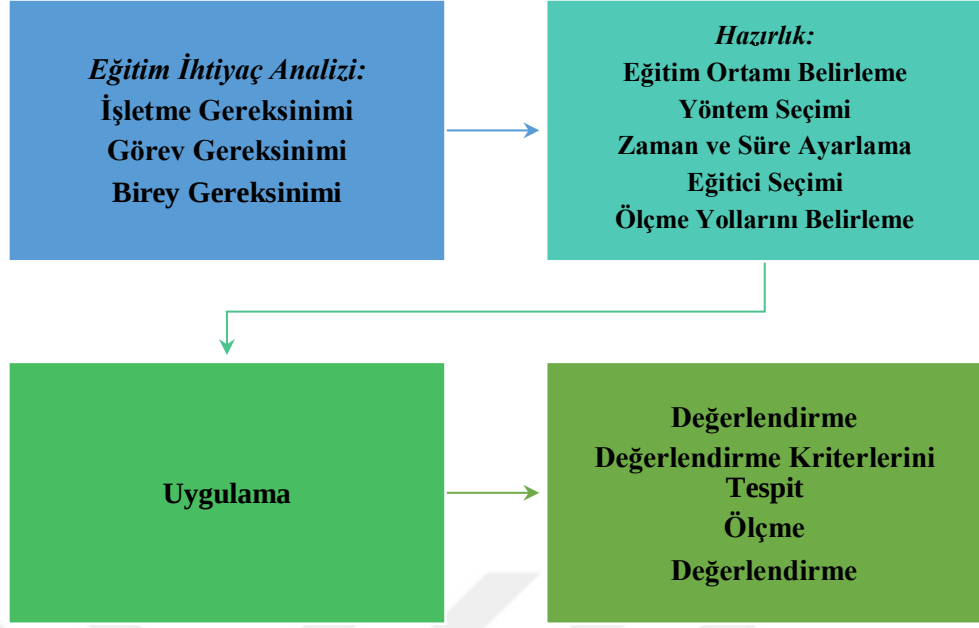
Özetleyecek olursak eğitim ve geliştirme birbiriyle entegre bir bütünü belirtmektedir. Eğitim ve geliştirme faaliyetleri işletme adına verimlilik ve etkililiği artırarak; insan kaynakları açısından bilgi, beceri ve yetenek artışı anlamına gelmektedir. Tüm işletme faaliyetlerinde olduğu gibi eğitim ve geliştirme faaliyetleri de belirli bir süreçle uygulanmaktadır. Aşağıda eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin süreci incelenmek üzere ele alınmaktadır.

1.4. Eğitim ve Geliştirme Faaliyetlerinin Süreci

İnsan kaynaklarının üstüne düşen görev ve yükümlülükleri verimli/etkili olarak gerçekleştirmesi iyi bir eğitim ve geliştirme sürecinden geçmesine bağlıdır. Aydınli ve Halis (2004)'in ifadesiyle eğitim ve geliştirme faaliyetleri; bireyin davranışlarında kendi yaşamı aracılığıyla, hedeflenen değişikliği oluşturma süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tanımlamaya göre eğitim ve geliştirme incelendiğinde faaliyetlerinin; plan, amaç, geri bildirim, davranış değiştirme gibi süreçlerden oluştuğu görülmektedir.

Eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin planlanması başarı için önemli bir aşamadır (Aguinis & Kraiger, 2009). Eğitim ve geliştirme faaliyet sürecinin planlanması; ulaşmak istenen hedefleri önceliklerine göre sıralayıp kıt kaynakları öncelikli hedeflerle ilişkilendirmektir (Hesapçioğlu, 1994:6). Eğitim ve geliştirme süreci planlanırken yedi ilkeye uyulması gerekmektedir (Hesapçioğlu, 1994:54). Bunlar; (1) Planlama; yönetim, uzman, eğitici ve danışmanların iş birliğini gerektirmektedir. (2) Amaçlara ulaşım sürekli olarak izlenmelidir. (3) Plan öngörülemez durumlara da uyum sağlayacak şekilde esnek olmalıdır. (4) İnsan kaynaklarının ve ekonomik kaynakların gerçekçi bir değerlendirmesi yapılmalıdır. (5) Eğitim ve geliştirme gereksinimlerini belirlerken “tarafsızlık ilkesi” temel alınmalıdır. (6) Plan birey ya da grupların kendi düşünceleriyle amacından saptırılmamalıdır. (7) Değerlendirmelerle planın yeni gereksinim ve durumlara uygunluğu yani güncelliği sağlanmalıdır.

Yukarıda sıralanan ilkeler ışığında eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin planlama sürecinin aşamaları ise; eğitim ihtiyaç analizi, hazırlık, uygulama ve değerlendirme olarak ifade edilmektedir (Uyargil vd., 2009:171). Şekil 1’de eğitim planlama sürecinin aşamaları özetlenmektedir.



Şekil 1: Eğitim ve Geliştirme Faaliyetlerini Planlama Süreci

Kaynak: Dinero, D. (2005). *Training with in industry: The foundation of lean*. Portland, OR:Productivity Press.

Şekil 1’de görülen; eğitim ihtiyaç analizi, hazırlık, değerlendirme ve uygulama aşamaları tek tek ele alınarak açıklamak faydalı olacaktır.

Eğitim İhtiyaç Analizi: Olan durumla hedeflenen durum arasındaki farkı tespit etmek adına yapılan incelemedir (Noe, 2009). Temel ilke doğru zaman ve yerde, doğru konu ve yöntemle, doğru bireye eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin verilmesinin sağlanmasıdır (Sabuncuoğlu, 2013:119). Eğitim ihtiyaç analizi; ideal ve mevcut performans arasındaki boşluğun belirlenmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Campbell, 1971). Genel olarak eğitim ve geliştirme faaliyetleri gereksinimi; işletmenin yeniden yapılanması, üretim/yönetim tekniği değişimi, yeni ürün üretimi, terfi, işten ayrılma, yeni yasa çıkması, yeni işe giriş, yeni strateji geliştirme gibi durumlarda ortaya çıkmaktadır (Dinero, 2005). Sabuncuoğlu (2013:135)’na göre eğitim ihtiyaç analizi; iş kaza artışı, kalite sorunu, otomasyona geçiş ve değişime uyum için gereklidir. Eğitim ihtiyaç analizinin amacı; eğitim gereksinimini, kimin eğitime ihtiyacı olduğunu ve hangi görev için eğitim gereksinimi olduğunun tespit edilmesidir. Eğitim ihtiyaç analizi üç boyuttan oluşmaktadır: işletme, iş ve insan kaynakları analizi (Goldstein & Ford, 2002). İşletme analizinde genel olarak; işletme amaçları, kaynakları ve kaynakların dağıtımı incelenmektedir. İşletme analizinin amacı; eğitim planının işletme ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde düzenlenmesini sağlamaktır. İş analizinde temel olarak; iş tanımı, işin gerekleri, işin özeti ve işi yapmak için gereken beceri incelenmektedir. İş analizinin

temel amacı; iş ile ilgili bilgi toplamaktır. İnsan kaynakları analizinde ise; insan kaynaklarının bilgi, tutum, yetenek ve becerileri incelenmektedir. İnsan kaynakları analizinin amacı; insan kaynaklarının değer ve gereksinimlerinin tespit edilmesidir. İnsan kaynakları analizinde temel olarak kimin eğitim ve geliştirme faaliyetine katılım ihtiyacı olduğunun belirlenmesi söz konusudur. Genel olarak iş ve insan kaynakları analizi bir arada yürütülmekle birlikte üç analizin yapılmasında herhangi bir sıralama yoktur. Eğitim ihtiyaç analizi veri toplama teknikleri; niceliksel/niteliksel olmak üzere iki farklı kategoride incelenmektedir (Kozlowski & Salas, 2010). Niceliksel teknikler; performans kayıtları, anket, test gibi araçlardır. Niteliksel teknikler; mülakat, gözlem, grup toplantısı, olay inceleme gibi araçları kapsamaktadır. Bu bağlamda genel olarak eğitim ihtiyaç analizi için kullanılan yöntemler; gözlem, anket, teknik el kitabı, kayıt okumaları ve uzmanlarla görüşme şeklinde belirtilmektedir. Eğitim ihtiyaç analizi iki aşamalı olacak şekilde gerçekleştirilmektedir (Noe, 2009). İlk aşamada işletmede yer alan görev ve grupların eğitim gereksinimleri belirlenmektedir. İkinci aşamada görevler incelenip görev için gereken tecrübe, bilgi ve beceri belirlenmektedir. Eğitim ihtiyaç analizinin ardından eğitim ve geliştirme faaliyetinin hazırlık aşamasına geçilmektedir.

Hazırlık: Eğitim ihtiyaç analizi sonuçlarına göre işletme amacı, iş gereği, insan kaynaklarının özelliği ve çevre değişimleri tespit edilerek bunlara uygun eğitim ve geliştirme faaliyetinin planlamasıdır. Planlama üç yaklaşımdan biriyle gerçekleştirilir; toplumsal istem, insan kaynakları ve verim oranı (Watkins, Marsick & Kim, 2011). Toplumsal istem yaklaşımını benimseyenler; toplumun sosyal yapısı, inançları, kültürü, kaynak dağılımı ve ekonominin gereksinimi olan insan kaynaklarının nitelik ve niceliğini göz önüne almaktadır. İnsan kaynakları yaklaşımını benimseyenler; ekonomik kalkınma adına önemli bir unsurun insan olduğu görüşüne sahip olup insan kaynaklarının geliştirilmesine yönelik faktörleri göz önüne almaktadır. Verim oranı yaklaşımını benimseyenler ise; sınırlı kaynakların etkin olarak kullanımını hedefleyerek eğitim öncesi ve sonrası verimlilik artışını kısaca insanın üretime katkısını ön planda tutmaktadır. Bu yaklaşımlardan herhangi biriyle planlama yapılırken uyulması gereken ilkeler; eğitsel amaçların temel alınması, eğitim ihtiyaç analizi sonuçları doğrultusunda katılımcılara kazandırılmak istenen davranışların belirlenmesi, problem çözümü odaklı olması, dinamik bir süreç olarak tasarlanması, insan kaynakları görüşlerine uygun tasarlanması ve insan kaynaklarının gereksinimlerini karşılayacak şekilde güncellenmesi gerekliliğidir (Taymaz, 1992). Eğitim planında öncelikle eğitim

politikası belirlenmelidir (Dinero, 2005). Eğitim planının ilk aşaması olan politikanın belirlenmesinde işletme politikalarıyla uyumu önem taşımaktadır. Ardından sırayla; eğitim amacının belirlenmesi, konu saptanması, eğitim organının belirlenmesi, yöntem seçimi, teknik belirlenmesi, katılımcı belirleme, eğitim süresinin tespiti ve eğitim ortamının belirlenmesi aşamaları gelmektedir (Dinero, 2005). Bunlar kısaca; (1) Eğitim amacının belirlenmesi; eğitimden beklenen sonuçları ya da çıktıları ifade etmektedir. Varılmak istenen amaçlar açık bir şekilde belirlenmelidir. Genelde üç tip eğitim amacı mevcuttur: Normal düzenli, problem çözücü ve yenilik/değişiklik getirici amaçlar (Lee, 2001). Normal düzenli tip; oryantasyon, bilgi tazeleme, yeni işe giren insan kaynaklarının eğitimi gibi eğitimlerdir. Problem çözücü tip; şikâyet çözümü, kişisel başarı eğitimi gibi eğitimlerdir. Yenilik/değişiklik getirici tip; geliştirici ve kalıcı etkiye sahip eğitimlerdir. (2) Eğitim konusunun saptanması; ihtiyaç analizi verilerine uygun olarak program içeriğinin belirlenmesidir. (3) Eğitim organlarının belirlenmesi; iç birimden ya da dışarıdan eğitim kurumundan eğitim alımının belirlenmesidir. Burada eğitici seçimi de gerçekleştirilir. Eğitici seçiminde eğitim konusunu bilen birisinin olması gerekmektedir. (4) Uygun eğitim yöntemi seçiminde; eğitim amacı, katılımcı sayısı, katılımcıların bilgi düzeyi, beceri seviyesi, mesleki durumları, kişisel farklılıkları, zaman, maliyet, eğitim bütçesi ve eğiticinin özelliği hususlarına dikkat edilmelidir. Eğitim metotları ileride detaylandırılacak olan işbaşı ve iş dışı olarak iki temel yöntem içinden seçilmektedir. (5) Akabinde eğitim tekniğinin seçimi yapılmaktadır. (6) Katılımcı tespitinde; eğitime katılacak insan kaynakları belirlenmektedir. Burada gereksinimler ve istekler ön plana çıkmaktadır. Katılımcıların ortak özellikler taşıyıp ortak eğitim gereksinimleri olması önem arz etmektedir. Katılımcı tespitine; özlük dosyaları, başvuru formları, yönetici görüşleri alınarak karar verilmektedir. (7) Eğitim süresinin belirlenmesinde dikkat edilecek unsur verimlilik ilkesi doğrultusunda yapılabilecek en kısa süre içinde planlanma yapmaktır. Burada sınırlı olan amaca en kısa sürede ulaşılması hedeflenmektedir. (8) Son olarak eğitim ortamının tespitinde; eğitim organı ve eğitici seçimi göz önünde bulundurularak eğitime en uygun ortamın belirlenmesi esastır. Tüm bu aşamalardan sonra eğitim bütçe planının da yapılması gerekmektedir (Goldstein & Ford, 2002). Yıllık eğitim bütçesinin hazırlanması mali yükün önceden bilinmesi anlamında önemlidir. Eğitim bütçesi hazırlanırken; yıl içi eğitimlerin ayrı ayrı maliyetleri çıkarılmalı, katılımcı eğitim katılım maliyetleri de hesaba katılmalı, eğitici ve eğitim ortamı maliyetleri

hesaplanması hususları göz önünde bulundurulmalıdır (Goldstein & Ford, 2002). Bütçe hazırlığı için elbette öncelikle eğitici ve katılımcıların belirlenerek maliyetlerin hesaplanması gerekmektedir. Tüm süreçte dikkat edilmesi gerekli bir diğer husus önceliklerin belirlenmesidir. Özetle eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin başarısı; verilecek eğitimin amaç, kapsam, konu, eğitici, katılımcı, ortam, süre ve yöntem seçimine bağlıdır. Hazırlık aşaması halledildikten sonra sıra uygulama aşamasına gelmektedir.

Uygulama: Eğitimin ihtiyaç analizi sonucuna göre planlanıp hazırlıkların tamamlanmasının ardından uygulama aşaması gelmektedir. Eğitim eğitici tarafından belirlenen şekilde, belirlenen yer ve zamanda katılımcılara verilmektedir. Eğitim uygulanırken eğitim planından sapılmamasına dikkat edilmelidir. Eğitim uygulamasında amaç neyse o şekilde davranılması gerekmektedir. Eğitim uygulamasının ardından sıra son aşama olan değerlendirme aşamasına gelmektedir.

Değerlendirme: Son aşama eğitimlerin amacına ulaşp ulaşmadığının tespit edildiği aşamadır. Daha açık bir ifadeyle eğitimin güvenilirliği ve maliyeti karşılama oranı değerlendirme aşamasında belirlenmektedir (Stewart, 1999). Bu yüzden işletmelerin yatırımın geri dönüşünü tespit etmesi açısından önemlidir. Eğitim genelde beş düzeyde ölçümlenmektedir: Katılımcı tepkisi, bilgi-beceri öğrenimi, uygulama, çıktı ve yatırımın geri dönüşü (Philips, 1999). Katılımcı tepkisi düzeyi; eğitim sonrası değerlendirme formuyla tespit edilmektedir. Bilgi-beceri öğrenimi düzeyi; belirli süre sonra eğitim bilgilerinin çeşitli araçlarla ölçülmesiyle tespit edilmektedir. Uygulama düzeyi; öğrenilen bilginin işte uygulanmasının değerlendirilmesidir. Çıktı düzeyi; eğitim bilgilerinin maddi sonuçlar doğurmasıdır. Yatırımın geri dönüşü düzeyi ise; maliyetin çıktılardan düşük olduğunun tespitidir. Eğitim değerlendirmesi formatif, pilot uygulama ya da topyekûn yapılabilmektedir (Noe, 2009:150). Formatif değerlendirme; süreci geliştirmek için yapılmaktadır. Eğitim programı hakkında kalitatif bilgi toplamayı içermektedir. Kısaca programla ilgili duygu, inanç gibi bilgilerin toplanmasıdır. Pilot uygulama; küçük bir gruba eğitim verilerek alınan geri bildirimler ışığında değerlendirme yapmaktır. Topyekûn değerlendirme ise; katılımcı değişiminin ölçülmesidir. Katılımcıların eğitim sonucunda edinmesi gereken bilgi, tutum, davranış ve beceriyi edinip edinmediklerinin değerlendirilmesidir. Eğitimin değerlendirilmesi; programın güçlü/zayıf yönlerinin belirlenmesi, programın iş ve işleyişine katkısının ölçümü, sağlanan fayda, mali getiri ve maliyet analizinin yapılması açısından önemlidir.

Değerlendirme süreci; ihtiyaç analizi, ölçülebilir sonuçlar geliştirme, sonuç tespiti, değerlendirme stratejisi belirleme, değerlendirme planı ve uygulama şeklinde gerçekleştirilmektedir (Noe, 2009:153). Değerlendirme kısaca ön, ara, son ve izleme değerlendirmesi olarak gerçekleştirilebilir (Kozlowski & Salas, 2010). Ön değerlendirme eğitim öncesinde, ara değerlendirme eğitim ortasında ve son değerlendirme eğitimden sonra yapılmaktadır. İzleme değerlendirmesi ise; katılımcının bilgileri işe yansıtma ya da davranışlarını şekillendirmesinin izlenmesidir. Değerlendirme; anket, kâğıt-kalem testi, performans testi, mülakat, gözlem ve mektupla fikir araştırması şeklinde gerçekleştirilmektedir.

Özetle eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin süreci; eğitimin planlanması için önce eğitim ihtiyaç analizi yapıp analize uygun olarak program hazırlanarak uygulanması ve ardından memnuniyet ve kazanımların ölçülmesi için değerlendirme yapılması aşamalarından oluşmaktadır. Bu bağlamda eğitim ve geliştirme uygulanmasında kullanılan metotların ne olduğu merak uyandırmaktadır. Bu kapsamda aşağıda eğitim ve geliştirme faaliyetlerinde uygulanan metotlar incelenmek üzere ele alınmaktadır.

1.5. Eğitim ve Geliştirme Faaliyetlerinde Uygulanan Metotlar

Eğitim ve geliştirme faaliyetlerinde uygulanan metotlar genelde iki temel sınıfa ayrılmaktadır; işbaşı ve iş dışı (Man, 2019). İşbaşı eğitimler; deneyimsiz insan kaynaklarının iş yapılırken eğitim almasına odaklanmaktadır. Yeni insan kaynakları temini, yeni teknolojiye geçiş, terfi eden insan kaynakları ya da departman değişiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. İşbaşı eğitimi işe başlayan insan kaynaklarına çalışma saatlerinde ve çalışma ortamında bireysel ya da gruba yönelik verilen eğitimi ifade etmektedir (Aguinis & Kraiger, 2009). Eğitimin yapılandırılmış olması başarısı için önemlidir. İşbaşı eğitimi dört temel aşamayla gerçekleştirilir. Bunlar; eğitime hazırlık, işin açıklanması, işin ifası ve değerlendirme olarak sıralanmaktadır (Dinero, 2005). İlk aşama olan insan kaynaklarının eğitime hazırlanması, kısaca eğitime alınacak katılımcıların eğitim hakkında bilgilendirilmesidir. İkinci aşama işin açıklanması, kısaca işin yapılması için gerekli özelliklerin anlatılmasıdır. Üçüncü aşama işin ifası, kısaca işin uygulanmasını ifade etmektedir. Son aşama değerlendirme, işin eğitici tarafından katılımcıya yaptırılıp gözlemlenmesini kapsamaktadır. İşletmelerde uygulanan en temel işbaşı eğitim yöntemleri; oryantasyon, koçluk, mentorluk, yönetici gözetiminde eğitim,

çıraklık eğitimi, rotasyon, staj, özel projeler, yönetici yardımcılığı ve yetki devri yoluyla eğitim olarak sıralanmaktadır. Bunlar kısaca aşağıda açıklanmaktadır.

Oryantasyon; işe yeni alınan insan kaynaklarının işe ve iş ortamına alıştırılması sürecini kapsamaktadır. Oryantasyon ile yeni insan kaynaklarına; işletme beklentisi, standartlar, yönetmelikler, işletme politikaları, yönetim tarzı, çalışma ortamı, diğer insan kaynaklarının tanıtımı, yönetici tanıtımı, yapılacak işin teknik özellikleri, işe ilişkin tehdit ve önlemlerin bilgisi verilmektedir (Dinero, 2005). Genel olarak oryantasyon sosyalleşmeyi, işin kolay benimsenmesini, motivasyon artışı ve diğer insan kaynaklarınca yanlış bilgilendirilmenin önüne geçilmesini sağlamaktadır.

Koçluk; yeni insan kaynaklarına bilgi ve deneyimi ile yardımcı olmaktır. Yöntem katılımcının performansını geliştirmeyi hedeflemektedir (Bingöl, 2003). Ayrıca bireysel gelişime formel olmayan bir bakış açısı olarak ifade edilmektedir (Dinero, 2005).

Mentor; deneyim, düşünce ve uzmanlıklarını birbiriyle paylaşan iki birey arasındaki yardım ya da paylaşma ilişkisini ifade etmektedir (Grieves, 2003). Alanında yeteri tecrübe ve bilgiye sahip, geçmişte bu süreçten geçmiş kişi mentor olarak görev yapmaktadır. Mentor, yeni ya da alanda deneyimsiz insan kaynaklarına tecrübelerini aktararak onun gelişimine katkı sağlamaktadır.

Yönetici Gözetiminde Eğitim; insan kaynaklarının amir gözetiminde işini ifa ederek öğrenmesi anlamına gelmektedir (Noe, 2009). Yönetici yapılan işi gözlemleyerek hataları düzeltmektedir. İnsan kaynaklarının işi yaparken karşılaştığı zorlukları üst ya da amirine sorabilmesi yöntemin önemli bir özelliğini temsil etmektedir. Bu kapsamda yöneticinin danışman konumunda olduğunu vurgulamak gerekmektedir. Özellikle taklitçilik oluşması önlenerek bireyin yenilikçi/yaratıcı yönünün geliştirilmesine dikkat edilmektedir. Temelde insan kaynaklarının yaparak daha iyi öğrendikleri görüşü yatmaktadır. Katılımcının kendi zayıf yönlerini görüp geliştirmesini sağladığından tercih edilmektedir. Bu bağlamda katılımcının sorumluluktan kaçmasının engellenmesine dikkat edilmesi gerekmektedir.

Çıraklık Eğitimi; genç insan kaynaklarına uzman insan kaynaklarının eğitim verdiği sistemi ifade etmektedir. Burada katılımcı bir yandan öğrenirken diğer yandan ücret alıp deneyim kazanmaktadır. Yetenek gerektiren mesleklerde işin uygulanması ve teorik yönleri hakkında bilgi verilerek deneyim kazandırma yoluyla işin öğretilmesi temeline dayanmaktadır (Gagne, 1970).

Rotasyon; farklı bir departmanda insan kaynaklarını görevlendirerek yeni bilgiler edinmesinin sağlanmasını ifade etmektedir. Genel anlamda rotasyon; insan kaynaklarına farklı departmanlarda önceden belirli plana uygun olarak belli zamanda eğitim verilmesidir (Noe, 2009). İnsan kaynaklarının geçici süreyle farklı işlerde görevlendirilmesiyle gerçekleştirilmektedir. İş değişimi kendi işinin dışında bir görevin ya da işin öğrenilmesini sağlamaktadır. Sağlık sorunu, yıllık izin gibi durumlarda o işin sürmesi için ikinci kişi gerekliliğini sağlamaktadır. Rotasyonla insan kaynakları birbirini yedekleyerek işin aksamasını önlemektedir. Özellikle iç atama olan işletmelerde görevde yükselme beklentisiyle insan kaynaklarının gönüllü katılımı sağlanmaktadır. Rutinliği ya da monotonluğu kırarak fayda sağlamaktadır.

Staj; insan kaynaklarına ileride yapacakları işin tanıtılmasını ifade etmektedir. Böylece işin uygulanışının incelikleri, kural ve prosedürleri katılımcı tarafından öğrenilmektedir. Staj çalışma ortamında bulunan insan kaynaklarının ne yaptıklarının görülmesi için güzel bir araç niteliği taşımaktadır.

Özel Projeler; insan kaynaklarına belli bir tasarımın hayata geçirilmesi yükümlülüğü verilip onu yönetmesinin beklenmesi şeklinde uygulanmaktadır. Esnek bir yöntem olduğunu söylemek gerekmektedir. Amaç yetiştirilmek istenen insan kaynaklarına işletmenin konularını hazırlatılan projelerle öğretmektir (Crouse, Doyle & Young, 2011). Proje kapsamı ve sonuca ulaşımı insan kaynaklarının zayıf ve güçlü taraflarının belirlenmesinde fayda sağlamaktadır.

Yönetici Yardımcılığı; yönetici işlerinin yardımcılık rolüyle öğrenilmesi anlamına gelmektedir. Yönetici adayına çözülmesi gereken problemleri içeren işler verilerek kendini geliştirmesi sağlanmaktadır (Campbell, 1971). Katılımcı işletmenin ve biriminin problemlerini ayrıntılı şekilde öğrenerek temelde yönetici olarak davranmayı öğrenmektedir.

Yetki Devri Yoluyla Eğitim; insan kaynaklarına yetki verilerek gerçekleşmektedir. İnsan kaynaklarının yetkisini kullanma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Üst yokken karar verip kararının sonuçlarının sorumluluğunu alarak insan kaynaklarının geliştirilmesi hedeflenmektedir (Dinero, 2005). Astın tecrübe kazanması, iş birliği anlayışının gelişimi ve denetim yeteneğinin artması faydalarını sağlamaktadır. İnsan kaynaklarının sorumluluk alıp karar verme yetilerini geliştirmektedir.

Yukarıda açıklanan işbaşı eğitimleri genel olarak bazı faydalar sağladığı için tercih edilmektedir. Bunlar; az maliyete sebep olması, bilgilerin hemen uygulanabilirliği, işi aksatmaması, adaptasyon sağlaması ve uyum sorununu en aza indirmesi olarak ifade edilebilir (Noe, 2009). Bu faydalarının yanında elbette bazı sakıncaları da mevcuttur. Bunlar; eğiticinin gerçek bir eğitici olmaması ihtimali, demode uygulamalar varsa yeni teknolojiyi katılımcının öğrenememesi, hatalı/bozuk mal üretiminin yapılması, çalışma ortamının uygun bir eğitim ortamı olmaması ve birçok katılımcının aynı anda eğitime tabi tutulması olarak sıralanmaktadır (Ormrod, 2011). Bu sakıncalardan korunmak isteyenler iş dışı eğitim yöntemlerine yönelmektedir.

İş dışı eğitim yöntemleri genel anlamda teorik bilgi verilmesini kapsamaktadır. Bu eğitimler hem kısa hem de uzun süreli olabilmektedir. İş dışı eğitim yöntemleri temel olarak; konferans, seminer, tartışma, inceleme gezisi, simülasyon, örnek olay, rol oynama, yönetim oyunları, bekleyen sorunlar, deneysel eğitim, duyarlılık yöntemi, açık oturum, kurs ve uzaktan eğitim olarak sıralanmaktadır. Bunlar kısaca aşağıda açıklanmaktadır.

Konferans; belirli konuda uzman bir kişinin geniş dinleyici kesimine hitap etmesini ifade etmektedir. İletişim tek yönlü olup eğitim uzun sürmektedir. Çalışma hayatında kullanımı yaygındır. Çok sayıda insan kaynakları aynı anda eğitime tabi tutulmuş olduğu için tercih edilmektedir (Mello, 2002). Problem üzerine fikir yürütüp analiz edebilecek bireylerin bir araya gelip tartışarak ortak görüşe ulaşmaya çalıştıkları bir eğitim yöntemidir.

Seminer; özellikle yöneticiler için uygulanmaktadır. Üniversite, meslek kuruluşu gibi yerlerce düzenlenmektedir. Teorik, yönetsel, teknik ve mesleki konularda bilgiler edinilmektedir.

Tartışma; katılımcıların bilgili olduğu bir konu üzerinde karşılıklı konuşmasını ifade etmektedir. Farklı bakış açılarının görülmesi hedeflenmektedir (Ormrod, 2011). Sorun çözme yeteneğini geliştirdiği için tercih edilmektedir. Demokratik ve katılımcı bir yöntemdir. Bilgi değişimi söz konusudur. Beyin fırtınası, forum, örnek olay, panel, rol yapma gibi teknikleri mevcuttur.

İnceleme Gezileri; gezi yoluyla farklılıkların, gelişmelerin ve koşulların görülmesini sağlamaktadır. İşle alakalı bilgi düzeyinin artırılacağı düşünülen yerlere yapılan gezileri ifade etmektedir.

Simülasyon; insan kaynaklarının gerçek görevlerinde karşılaşılabilecekleri koşullara uygun tasarlanmış katılımcının bu koşulda nasıl davranması gerektiğini öğreten bir yöntemdir (Man, 2019). Katılımcılar aldıkları kararların gerçek hayatta iş ortamında ne tür sonuçlar doğuracağını görmektedirler. Teoriden ziyade gerçek durumlardaki etki ve baskıyı hissedip gerçek yaşamın parçası olan bir eğitim yöntemidir.

Örnek Olay; senaryodaki duruma göre ne yapıp neye karar verileceğinin sorulmasını ifade etmektedir. Katılımcının günlük görevi sırasında karşılaşılabileceği rutin bir durum senaryo edilir. Bu yöntemle insan kaynaklarının görüş, tutum, davranış gibi tepkileri ölçülüp eksiklikleri ve güçlü yönleri tespit edilmektedir (Ormrod, 2011). Aynı zamanda çözüm yolları üretmeyi öğrenmesi sağlanmaktadır. Yazılı olarak dağıtılan problem katılımcılar anlayana kadar tekrar edilerek süreç başlamaktadır. Problemlerin çok boyutlu ele alınmasını sağlamaktadır.

Rol Oynama; katılımcının belirli varsayımsal rolleri yerine getirmesiyle gerçekleştirilmektedir. Problemin konuşarak değil davranışlar aracılığıyla çözüme kavuşturulması esastır (Noe, 2009). Başkalarının gözüyle görmeyi sağladığı için tercih edilmektedir. Yaparak öğrenme söz konusudur. Katılımcılar farklı durumlarla başa çıkma yöntemlerini öğrenmektedirler. Eğitici senaryo hazırlamaktan, katılımcılar da çeşitli rolleri üstlenerek bu senaryoyu oynamaktan mesuldürler. Bu yöntemde eğitici rehber konumundadır. Hızlı geri bildirim almaya yardımcı olmaktadır.

Yönetim Oyunları; rol oynama yöntemine benzemektedir. Ancak burada roller geniş ve işletme bütününe kapsar niteliktedir. Katılımcılar pazardaki birkaç işletmeyi temsil etmektedir. Kararları işletmeyi kapsar niteliktedir. Dinamik bir süreç söz konusudur. Alınan bir karar neticesinde başka kararlarda alınarak kendini geliştirmeyi sağladığı için tercih edilmektedir (Bower & Hilgard, 1981).

Bekleyen Sorunlar Eğitimi; masanın üstüne konulan görevle ilgili kutularda işin anlatımının söz konusu olduğu eğitim türüdür. Katılımcı kutudan aldığı kâğıtta yazılı sorunu çözmekle baş başa bırakılmaktadır. Karar verme ve planlama yeteneğinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Man, 2019). Yaparak öğrenmeyi sağlamaktadır.

DeneySEL Eğitim; insan kaynaklarının işi ifa ederken kullanacakları materyallerin örneklerinin bulunduğu bir eğitimin uygulanması anlamına gelmektedir (Ormrod, 2011). Öğrenilen bilgi göreve aktarılmaktadır. Eğitim deney atölyesinde

gerçekleştirilmektedir. Katılımcı doğrudan görevini öğrenmektedir. Materyallerin deney için hazırlanmasından dolayı maliyeti yüksek bir eğitim yöntemidir.

Duyarlılık Eğitimi; katılımcının kendi davranışını eleştirip davranışının çevreden nasıl algılandığını ve çevreyi nasıl etkilediğini öğrenmesini sağlamaktadır. Başkalarıyla verimli çalışma ve iş birliği konularında gelişimi sağlamaktadır. T grup seanslarından oluşmaktadır. T grup; katılımcıların deneyimlerinin, davranışlarının, tepki ve algılarının incelenerek farkına varılması sonucu başkaları üzerindeki etkisini öğrenmesinin sağlanmasını ifade etmektedir (Noe, 2009). Uygulayarak ve hissederek öğrenme söz konusudur. Grupla çalışma deneyimi sağlamaktadır. Grup içi davranış ve etkileşimi öğrenmek amaçlanmaktadır. Kendi konu ve sorunlarını kendilerinin bulup çözüm üretmesi beklenmektedir. Dinleme alışkanlığı kazanmak ya da kazandırmak için tercih edilmektedir.

Açık Oturum; katılımcı görüşlerinin önem kazandığı eğitim yöntemidir. Tartışılan konu hakkında ortak çözüme ulaşmak amaçlanmaktadır. Serbestçe fikir paylaşımı ile kendini ifade etmenin öğrenilmesini sağlamaktadır. Temel nokta; katılımcılara birlikte çalışma ve takım ruhunu öğretmektir (Bower & Hilgard, 1981).

Kurs; en sık kullanılan eğitim yöntemidir. İnsan kaynakları, stajyer, çırak, yönetici ve eğitici açısından farklı düzeylerde düzenlenmektedir. İhtiyaca uygun kurslar tasarlanmaktadır. Bilgi ve beceri artırıp çalışma ortamına olumlu yansıma yapmak üzere kendini geliştirme amaçlanmaktadır.

Uzaktan Eğitim; teknoloji aracılığıyla interaktif materyallerin kullanımını ifade etmektedir. Elektronik ortamda öğrenme şekli olarak bilinmektedir (Dinero, 2005). Geleneksel eğitimin iyi taraflarını teknoloji ile entegre ederek bilgi transferine hız kazandıran bir yöntemdir. Buna karşın maliyetli bir eğitim yöntemidir. Ancak aynı anda birçok katılımcıya ulaşılması, işitsel ve görsel duyuların ikisine birden ulaşılması ve zihinde kalıcılığı açısından maliyetler uzun vadede absorbe edilmektedir.

Yukarıda açıklanan iş dışı eğitimleri genel olarak bazı faydalar sağladığı için tercih edilmektedir. Bunlar; konunun uzmanı olan bir eğiticinin varlığı, planlı bir eğitim olması, sistematikliği, çok sayıda katılımcının aynı anda eğitimine olanak sağlaması, işin zor yönlerinin öğrenilmesi, eğitim maliyetinin hesaplanmasının kolay olması ve başkalarının deneyimlerinden faydalanmaya olanak tanınması olarak sıralanmaktadır (Noe, 2009). Tüm bu faydalarının yanında elbette bazı sakıncaları da mevcuttur. Bu

sakıncalar; eğitim sonrası iş ortamına uyumun zor olması, üretim kaybı ve maliyetli oluşudur. Bu eğitimlere ek olarak özel okuma parçaları ve rapor hazırlama gibi eğitimler de verilmektedir. Bunlar kısaca aşağıda açıklanmaktadır.

Özel Okuma Parçaları; insan kaynaklarının bilgilerini artırıp yeteneklerini geliştirmeleri için ilgili kaynakların okunmasını ifade etmektedir. Planlı ve düzenli okuma parçalarının seçilerek verilmesi şeklinde uygulanmaktadır. Yöntemde makale, dergi, kitap gibi kaynaklardan yararlanılmaktadır.

Rapor Hazırlama; insan kaynaklarına yönetsel konuların incelenmesini ifade etmektedir. İnsan kaynaklarından konuyla ilgili dosyaları araştırıp ilgili kişilerle görüşüp verileri değerlendirmesiyle elde ettiği bir raporu sunması beklenmektedir (Noe, 2009). Raporu okuyacak olanlarla iletişimi önem arz etmektedir.

Bu eğitimler işbaşı ve iş dışı eğitimlere ek olarak insan kaynaklarının yapacağı işlerde gelişimini sağlamasına yardımcı olmaktadır. Bu anlamda önemlidir.

Özetleyecek olursak; eğitim ve geliştirme faaliyetlerinde temelde işbaşı ve iş dışı eğitim metotları uygulanmaktadır. Her iki metodun farklı yöntemleri bulunmakta ve işletmelerce uygulanmaktadır. Bu yöntem ve metotlar aracılığıyla belirli eğitimler verilmektedir. Bu eğitimlerden bir tanesi de iş sağlığı ve güvenliği (İSG) eğitimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda İSG eğitiminin eğitim ve geliştirme fonksiyonu açısından öneminin ortaya konulması gerekliliği doğmuştur. Aşağıda eğitim ve geliştirme faaliyetlerinden olan İSG eğitiminin fonksiyon açısından önemi incelenmek üzere ele alınmaktadır.

1.6. Eğitim ve Geliştirme Faaliyeti Olarak İSG Eğitiminin Önemi

İş kazaları insan kaynaklarının hayatlarını kaybetmelerine, hayat boyu engelli olmalarına ya da yaralanmalarına neden olan, maddi/manevi zarara sebep olan ve çalışma hayatından kaynaklı olumsuz sonuçları ifade etmektedir (Burke & Sockbeson, 2016). İşletmede İSG açısından yaşanan aksaklıklar sebebiyle maddi/manevi zarar oluşmaktadır. ILO (2015) verilerine göre dünya genelinde yaşanan ölümlerin %3,9'u iş kazasından kaynaklanmaktadır. Aynı raporda dünya genelinde nüfusun %15'inin iş kazası geçirdiği de ifade edilmektedir. Dünya genelinde işsiz olan insan kaynaklarının %30'u daha önce geçirdikleri iş kazasından dolayı yeni iş bulmakta zorlanmaktadır. Yine ILO (2015) verilerine göre dünyada yılda ortalama 337 milyon iş kazası

gerçekleşmektedir. Bu iş kazalarının sonucunda da ortalama 2,3 milyon kişi vefat etmiştir. Bu bağlamda iş günü kaybı, tazminat, üretim aksaklığı ve tıbbi masraflar yıllık 1,25 trilyon dolarlık bir maliyet kalemi oluşturmaktadır (ILO, 2015). Dünyada durum böyle iken Türkiye’de yaşanan durum da pek farklı değildir.

SGK istatistiklerine göre Türkiye’de 2021 yılında 511,084 iş kazası yaşanmıştır. Bu kazaların 1382’si ölümle sonuçlanmıştır. Buna ek olarak 4.650,312 gün iş kazası yüzünden iş günü kaybı yaşanmıştır (SGK, 2021). Bu bağlamda iş kazaları insan kaynakları, aileleri, sanayi ve kamu üzerinde mali ve sosyal yük oluşturmaktadır. Ancak iş kazaları önlenabilir niteliktedir (Yılmaz, 2009). Yapılan birçok çalışma iş kazalarının büyük çoğunluğunun önceden alınacak tedbirlerle önlenileceğini göstermektedir (Vinodkumar & Bhasi, 2010; Xu, Li, Wang, Yuan & Ding, 2014). Bu tedbirlerin başında da İSG eğitimi gelmektedir (Cheng, Leu, Lin & Fan, 2010).

İSG hakkında yapılan araştırmalar iş kazalarının genellikle bilgi eksikliği ya da eğitim eksikliğinden kaynaklandığını göstermektedir (Chen & Chen, 2014). Bu durum iş kazalarının engellenmesinde İSG eğitiminin önemini göstermektedir. İnsan kaynaklarının olumsuz koşullardan korunup güvenli iş ortamı temini açısından İSG eğitimi önem arz etmektedir.

Özellikle günümüzde yaşanan bilim ve teknolojiadaki gelişmeler tüm mesleklerde yeni bilgi ve teknolojiyi öğrenme gereksinimi ve insan kaynaklarının bu konularda yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır. Çünkü her yeni sistem kaza riskini beraberinde getirmektedir. Bilimde/teknolojide yaşanan ilerlemeler sayesinde insan kaynakları açısından daha tehlikeli ve karmaşık hale gelen çalışma ortamı bu görüntüden arındırılmalıdır. İnsan kaynakları için daha az risk barındıran, işveren adına daha verimli bir çalışma ortamı sağlanması amacıyla İSG eğitiminin önem derecesi her geçen gün artmaktadır. İSG eğitimi güvenlik kültürünün gelişimini sağlayarak insan kaynaklarının güvenli/sağlıklı iş ortamına sahip olmasını sağlamaktadır (Vinodkumar & Bhasi, 2010). Çünkü İSG eğitimi tedbirlere uyulup kuralların uygulanmasına katkıda bulunmaktadır.

İş kazalarına sebep olan yanlış çalışma alışkanlıkları, dikkatsizlik, acelecilik, sinirlilik, stres gibi davranış ve tutumlar eğitim ile giderilmektedir (Chen & Chen, 2014). Dolayısıyla eğitimler iş kazasının azalıp iş güvenliğinin artırılmasını sağlamaktadır. İnsan kaynakları aldıkları eğitimlerle yeni teknoloji kullanımı, yeni uygulamalarda yer

alma ve değişime ayak uydurma konularına rahat uyum sağlamaktadır (Xi, Li, Wang, Yuan & Ding, 2014). Ayrıca eğitimler iş bilgisi ve deneyimini artırarak hata riskini azaltmayı sağlamaktadır.

İş kazalarının çoğu bilgi, eğitim ve yönetim eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Cheng, Leu, Lin & Fan, 2010). İş kazasına sebep olan insan kaynaklarının hataları genellikle; dikkatsizlik, umursamazlık, ihmal, kontrol eksikliği ve gözlem eksikliği olarak sıralanmaktadır (Khdaır, Shamsudin & Subramaniam, 2011). Bunlar ancak eğitim kanalıyla güvenli yönde davranış, tutum ve bilgi değişimiyle önlenabilir (Xu, Li, Wang, Yuan & Ding, 2014). Nitekim çalışmadan kaynaklı ölüm nedenleri arasında eğitim eksikliği ve zayıf güvenlik kùltürü olduğu vurgulanmaktadır (Takal, 2002). Aslında zayıf güvenlik kùltürü de temelde eğitimle ilişkilidir. Bu bağlamda İSG eğitiminin başarılı olması iş kazası nedenlerinin birçoğunun ortadan kalkması anlamına gelmektedir (Topçuoğlu & Özdemir, 2019). İSG eğitimi insan kaynaklarının İSG bilincini artırıp çalışma ortamı risklerini anlayıp/algılayıp tedbir almalarını sağlamaktadır (Burke & Sockbeson, 2016). Çünkü güvenlik bilinci ve farkındalığı İSG eğitimiyle sağlanmaktadır. Yılmaz (2019)’ın ifadesiyle İSG eğitiminin önemi;

“İnsan kaynaklarının çalışma ortamı ve çalışma şartlarında mevcut sağlık/güvenlik tehditleri ve bu tehditlerden kaynaklı riskten korunmak için gerekli eğitimi alması konusu, dünyada kabul görmüş önleyici yaklaşımın uygulama aşamasını oluşturmaktadır. İSG’ne ilişkin problemlerin ortadan kaldırılmasında eğitimin önemli ve öncelikli bir role sahip olduğu; İSG hakkındaki tedbirlerin hedefine ulaşmasının, insan kaynaklarının eğitimine bağlı olduğu öğretilde vurgulanmaktadır. Gerçekten de eğitim eksikliği, talimatlara uygun olmayan davranış ve iş güvenliği konusunda bilinç eksikliği, iş kazasının önde gelen sebepleri arasındadır. İş kazasının önlenmesinde eğitim ve güvenli davranış geliştirmenin önemi oldukça büyüktür.”

Yukarıda sıralanan bilgilere ek olarak İSG eğitiminin temel çıktısı eğitime katılan insan kaynaklarının sağlık ve güvenlik bilgisinin artmasıdır (Burke & Sockbeson, 2016). Sağlık ve güvenlik hakkında bilgisi artan insan kaynaklarının bilinç ve farkındalık seviyesi de artmaktadır. Bilinç seviyesinin artması da şüphesiz güvenli davranış sergilenilmesini en azından tedbirli davranılmasını sağlamaktadır.

İKG fonksiyonlarından eğitim ve geliştirme açısından İSG’nin önemi insana verilen önemden gelmektedir. İnsanın gelişimini konu edinen İKG “insanı” işletme açısından değerli bir unsur olarak görmektedir. Değerli olan unsurun herhangi bir şekilde zarar

görmesi önlenmelidir. Bu bağlamda İKG fonksiyonlarından eğitim ve geliştirme için İSG eğitimi oldukça önemlidir. Çünkü İSG eğitimi temelde “insan” kaynaklarının zarar görmesini önlemek adına verilmektedir. Bu yüzden önemlidir. Ayrıca yeni insan kaynağı teminini engelleme açısından da önem arz etmektedir.

Yeni insan kaynakları temin ve seçimi işletme açısından büyük bir maliyet kalemi oluşturmaktadır. Yeni insan kaynaklarının işletmeye alışması, işi öğrenmesi, uyum sağlaması, oryantasyon gibi yeni olmasından kaynaklı eğitimler sosyal ve ekonomik bir yük oluşturmaktadır (Bennett & Bierema, 2010). Bu yükün altına girilmemesi adına mevcut insan kaynaklarının elde tutulması önem taşımaktadır. İş kazası geçiren insan kaynakları gerek yaralanarak gerek işgörmezlik haline gelerek gerekse de işten ayrılarak yeni insan kaynakları gereksinimi doğurmaktadır. Yeni insan kaynakları gereksinimi ve bu gereksinimin yarattığı maliyet kalemlerini önlemek adına İKY açısından spesifik olarak da eğitim ve geliştirme fonksiyonu açısından İSG eğitimi önemlidir.

Bu minvalde dikkat edilmesi gereken başka bir nokta da eğitimle elde edilen bilgilerin işe yansması yani uygulanmasıdır. Aguinis ve Kraiger (2009:465)’in ifadesiyle; eğer katılımcılar eğitimle edindikleri beceri, bilgi, tutum ve davranışları yaptıkları işlerde uygulamazlarsa eğitimden istenen sonuç elde edilmemiş demektir. İşletmede yer alan insan kaynaklarının yetişkin statüsüne girdiği düşünülünce beklenen davranışları sergilemeleri gerekli bilgi ve beceri kazanımıyla gerçekleşmektedir. Bu da ancak öğrenme yani eğitim ile mümkündür. Kısaca insan kaynaklarının güvenli davranışlar sergilemesini istiyorsak öncelikle bunu onlara öğretmek gerekmektedir.

İSG açısından yeteri oranda eğitim verildiğinde insan kaynaklarının İSG hakkında beceri ve bilgi sahibi olup bu bilgileri davranışlarına yansıtarak güvenli davranış sergileyecekleri düşünülmektedir. İSG eğitimi katılımcının motivasyon artışına, güvenli davranış sergilemesine, sağlık ve güvenlik açısından olumlu tutum geliştirmesine, güvenli çalışma ortamının sağlanmasına katkıda bulunmaktadır (Burke & Sockbeson, 2016). İşletmede insan kaynaklarının tutum ve davranış değişimini sağlamak adına yaygın olarak kullanılmakta olan yöntem İSG eğitimidir (Cooper, 2000). İnsan kaynaklarının davranış ve tutumlarını değiştirmeye yönelik müdahale aracı olarak kullanılan İSG eğitimi, insan kaynaklarının güvensiz davranışlarıyla güvenli davranışların yer değiştirmesini sağlayarak işletmede sağlık ve güvenlik riskine karşı tedbirin direkt olarak insan kaynakları tarafından alınmasını sağlamaktadır (Christian, 2009).

Sonuç olarak; insan kaynakları işletmenin bel kemiği olup iş kaza ve risklerinden korunmalıdır. İnsanlar işe gitmek için evlerinden ayrılır ve eve sağlıklı bir şekilde geri dönmesi beklenir. İşletmede oluşan iş kazası sonucu gerçekleşen yaralanma ve insanların hayatlarının kaybetmesinin acısı ölçülemez. Hem insan kaynağını hem de onun ailesini etkileyen bu durum maddi ve manevi birçok getiriye sahiptir. Bu maddi ve manevi getiriler hem işletme hem de toplumu etkilemektedir. Bu nedenle insan kaynakları için sağlıklı/güvenli iş ortamı oluşturulması önemlidir. Bu da ancak doğru İSG eğitimiyle gerçekleşmektedir. İnsan kaynaklarının işin farklı aşamalarında yaralanma, hastalık ve ölümden korunması adına tüm fiziksel veya kimyasal tehditlerden korunmasını öğretmek gerekmektedir. Bu da başarılı İSG eğitimiyle mümkündür.

Özetleyecek olursak; eğitim ve geliştirme, performans ve kariyer yönetimi uygulamalarına ağırlık vererek odağına insan kaynaklarının gelişimini alan İKG İKY'den farklılaşarak ayrı bir alanı oluşturmaktadır. İKG'nin en önemli işlevinin insan kaynaklarının gelişimi olduğu bilinmektedir. Bunun için de eğitim ve geliştirme fonksiyonunun önem arz ettiği görülmektedir. Eğitim ve geliştirme fonksiyonu genel olarak eğitim faaliyetleriyle insan kaynaklarının gelişimini sağlamaktadır. Bunun için eğitim ve geliştirme fonksiyonu çeşitli yöntemlerle belirli bir süreç üstünden eğitim faaliyetlerinin yapılmasını kapsamaktadır. İnsan kaynaklarının önemi, bir insanın hayatının önemi, bir insanın sağlıklı yaşamasının önemi ve yeni insan kaynaklarının maliyetleri düşünüldüğünde İSG eğitiminin eğitim ve geliştirme faaliyetleri arasında neden önemli hale geldiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda İSG eğitiminin eğitim ve geliştirme fonksiyonu için önemli olduğu görülmektedir. Bu kapsamda İSG eğitiminin ne olduğunun incelenmesi gerekliliği doğmuştur. Aşağıda ikinci bölümde İSG eğitimi incelenmek üzere ele alınmaktadır.

BÖLÜM 2: EĞİTİM VE GELİŞTİRMENİN ÖNEMLİ BİR UYGULAMASI OLARAK İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ EĞİTİMİ

İSG kavramı Sanayi Devrimi ile yaşanan üretim artışı sonucunda çalışma koşullarının değişmesi ile ortaya çıkmıştır. Sanayinin gelişmesi, insan kaynaklarının iş ortamında geçirdiği iş kaza sayısının da artmasına sebep olmuştur (Işık, 2000). Sanayileşmenin ardından iş kazasında yaşanan artış, insan kaynaklarının yaptığı iş ile sağlık ve güvenliği arasında ilişki kurulmasını sağlayarak, güvenli ve sağlıklı iş ortamı gereksinimi doğurmuştur. On dokuzuncu yüzyıl sonlarına doğru bilinçli insan kaynaklarının ortaya çıkmasıyla (Narmanlıoğlu, 2012:18) İSG sosyal bir ihtiyaç halini almıştır (Arıcı, 1999:1-4; Ekin, 2010:19-20). Bu süreçten sonra insan kaynaklarının sağlık ve beden bütünlüğünü korumayı kapsayan hükümler (Süzek, 2010:786), sonrasında İSG eğitimini kapsayan önleyici yaklaşımlar benimsenmeye başlanmıştır.

1919 yılında kurulan ILO, “112 Sayılı İş Sağlığı Hizmetlerine İlişkin Tavsiye Kararı”, “155 sayılı İSG ve Çalışma Ortamına İlişkin Sözleşme” ve “161 sayılı İş Sağlığı Hizmetlerine İlişkin Sözleşme” ile İSG ile ilgili raporların yayımlanmasıyla İSG resmi bir nitelik kazanmıştır. 2002 yılına gelindiğinde Avrupa Birliği uyum süreci ile ulusal mevzuatlarımızın uyumlaştırılması kapsamında İSG ile ilgili birçok kanun, yönetmelik ve tüzük çıkarılmış, değiştirilmiş, yenilenmiş ve hatta iş güvenliği uzmanı gibi kavramlar çalışma hayatımıza eklenmiştir (Burke, 2002). Ancak tüm bu gelişmelere rağmen iş kazalarının oranı istenilen düzeye indirilememiştir.

Dünyada her gün işe bağlı olarak kaydedilen yaklaşık 3000 ölümlü olay meydana gelmekte ve bu olayların yaklaşık %96-98'inin nedeni güvenli olmayan davranışlar olarak belirtilmektedir (Topçuoğlu & Özdemir, 2019). İş kazalarının sebepleri arasında; insan kaynaklarının eğitim düzeylerinin düşük olması (Cerev & Yıldırım, 2018; Genç & Ulusoy, 2019), yaptıkları iş ile ilgili bilgilerinin az olması (Liao & Perng, 2008; Mohammed & Shamsul, 2017), güvenlik talimatlarına uyum eksikliği (Kines, 2002), İSG bilinçlerinin yetersizliği (Alali, Abdel-Wahab, Van Hecke & Braeckman, 2016) ve İSG konusuna işverenlerin yeteri derecede önem vermemeleri (Alper, 1992) sayılmaktadır. Bu bağlamda iş kazalarının çoğunluğu insan hatasından kaynaklanmaktadır (Heinrich, 1959; Elmoujaddidi & Bachir, 2020). İnsan faktörleri teorisi de iş kazalarının dolaylı veya doğrudan insan hatasından oluştuğunu ifade ederek araştırmaları

desteklemektedir (Reason, 1990). İş kazalarının %98'i insan hatasından kaynaklı olmasından dolayı önlenabilir niteliktedir (Ceylen, 2012). İş kazalarının önlenmesi için iş birliği ve İSG eğitime gereken önem verilmelidir (Kılıkış & Demir, 2012:25). Çünkü bir şeyin doğru uygulanabilmesi doğru öğrenilebilmesine bağlıdır (Kant, 2019).

Bu açıdan bu bölümde çalışma hayatında İSG kavramı tartışıldıktan sonra İSG kültürünün önemi vurgulanarak İSG eğitiminin önemi anlaşılmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda İSG eğitiminin kavramsal incelemesi yapıp temel prensipleri, tarafların yükümlülükleri, eğitim konuları, süreci, uygulanması, uygulama yöntemleri, eğitim türü ve uygulama eksikliklerine yönelik yaptırımlar derinlemesine analiz edilmektedir.

2.1. Çalışma Yaşamında İş Sağlığı ve Güvenliği

Kavram olarak İSG'yi açıklamak için öncelikle iş sağlığı/iş güvenliği kavramlarını açıklamak gerekmektedir. İş sağlığı; bireyin fiziksel, manen ve sosyal olarak iyilik halinde olmasını ve insan kaynaklarına iş ortamında sağlık koşullarının en iyi şekilde sağlanması için işletme faaliyetlerini ifade etmektedir (Burke vd., 2006). İnsan kaynaklarının sağlığını sosyal, fiziksel ve psikolojik açıdan koruyarak sağlığa uygun olmayan çalışma koşullarını gidererek insan kaynaklarını zararlı etkilere korumaktır (Wiegmann, Thaden & Gibbons, 2007). Başka bir ifadeyle iş sağlığı; çalışma ortamında insan kaynaklarının sağlığını etkileyebilecek etmenlere karşı insan kaynaklarının korunmasıdır (Baybora, 2016). Kısaca iş sağlığı insan kaynaklarının çalışma şartlarını olumlu hale getirerek işi yapan ile iş arasındaki uyumun gerçekleşmesi olarak tanımlanmaktadır (Cooper, 2001). Tüm bu tanımlardan anlaşılacağı gibi iş sağlığı kurumda çalışan tüm insan kaynaklarını kapsamaktadır. Bu noktada iş güvenliği kavramını incelemek gerekmektedir.

İş güvenliği; İSG'nin teknik yönünü belirterek işin yürütülmesinde insan kaynaklarının karşılaşılabileceği tehlikeleri ortadan kaldırmak için teknik önlemler alınması anlamına gelmektedir (ÇASGEM, 2017). Temelde insan kaynaklarının iş kazası ve meslek hastalığına yakalanmasını önlemek için güvenli çalışma ortamı sağlamak adına alınan tedbirleri ifade etmektedir (Burke & Sockbeson, 2016). Başka bir ifadeyle; iş yerinde çalışma şartlarının güvenli ve sağlıklı olmasını sağlayarak iş kazasının azalmasını sağlayan bilimdir (Aktay, 2011:3). Diğer bir tanıma göre; iş yerlerinde beliren tehlikelerin ortadan kaldırılması amacıyla teknik bilgi yardımıyla risklerin ortaya çıkarılıp önlemlerin alınmasıdır (Wiegmann, Thaden & Gibbons, 2007). Kısaca; iş

sebebiyle meydana gelen tehlike ve zararlardan korunmak için yapılan sistematik çalışmalardır. İş güvenliği işletmenin güvenli hale getirilmesi için önemlidir.

İş sağlığı/iş güvenliği kavramlarının birleşiminden oluşan İSG ise dar anlamda; insan kaynaklarının sağlık ve güvenliğini iş yeri sınırlarında ve iş nedeniyle doğan tehlikelere karşı korumak olarak ifade edilmektedir (Burke & Sockbeson, 2016). Yine dar anlamda İSG insan kaynaklarının iş yeri sınırları içerisinde işi yaparken karşılaştıkları riskleri yok etmeyi veya en azından azaltmayı amaçlamaktadır (Wiegmann, Thaden & Gibbons, 2007). Fakat zamanla bu tanımın yetersiz kaldığı görülerek çerçevesi genişletilmiştir. Çünkü İSG'nin sadece insan kaynakları ve iş yerindeki tehlikelerle sınırlandırılmaması gereken bir kavram olduğu anlaşılmıştır.

Geniş anlamda İSG insan kaynaklarının sağlık ve güvenliğinin iş yeri sınırlarında ya da iş yeri dışındaki tehlikelerin tümüne karşı önlem almayı ifade edecek şekilde yeniden tasarlanmıştır (Guldenmund, 2010). Geniş anlamda İSG iş yerinin faaliyetlerinden etkilenme olasılığı olan sosyal kesimin tamamını kapsayarak nitelik açısından bir genişleme sağlamaktadır. Bu bağlamda insan kaynaklarının, müşterilerin, ziyaretçilerin ve halkın sağlığı göz önüne alınarak tehlikelerin azaltılması İSG kapsamına dahil edilmiştir.

Genel anlamda İSG; işin yürütülmesi sırasında meydana gelen tehlikelere ve sağlığa zarar verecek durumlara karşı iş yerlerinde alınan tedbirlerle uygun çalışma ortamının sağlanması için yapılan tüm çalışmalardır (Altın & Taşdemir, 2017). 155-161 sayılı ILO Sözleşmeleri kapsamında İSG; iş ile ilgili uygun sağlık koşullarını karşılayacak sağlıklı/güvenli iş ortamını ortaya çıkarmak, sürekliliğini ve geliştirilmesini sağlamak için yapılan çalışmaların toplamıdır (İlter, 2019). Tanımlamalardan hareketle İSG kısaca; çalışma ortamında fiziksel, ruhsal ve sosyal anlamda işin sürekliliğinin sağlanması için alınacak tedbirlerin toplamı olarak ifade edilebilir. İSG bazı kavramları içerisinde barındırmaktadır.

İSG literatürü incelendiğinde iş kazası, meslek hastalığı, tehlikeli olay, ramak kala, tehlike, risk, güvensiz davranış ve güvensiz durum kavramlarına sıkça rastlanmaktadır. İSG ile ilgili yapılmış bilimsel çalışmalarda sıklıkla rastlanan bu kavramlar ILO tarafından tanımlanmaktadır (ILO, 2015:4). Bu tanımlamalar kısaca; (1) İş Kazası (Occupational Accident): Yapılan iş sebebiyle ölümcül/ölümcül olmayan yaralanmaya sebep olan olay. Örneğin; çalışmakta olan teçhizatla temas gibi. (2) Meslek Hastalığı

(Occupational Disease): İş yapılırken zararlı etkilere maruz kalınarak oluşan hastalık. Örneğin; iş yapılırken toza maruz kalmak sebebiyle oluşan astım hastalığı gibi. (3) Tehlikeli Olay (Dangerous Occurrence): Yönetmelik ve yasalarla önceden tanımlı insan kaynağı ya da topluma zarar verme potansiyeline sahip olay. Örneğin; devrilerek maddi zarara sebep olan forklift gibi. (4) Ramak Kala (Near-miss Incident): Yönetmelik ve yasalarla tanımlı olup olmamasına bakılmadan insan kaynaklarına ya da topluma zarar verebilecekken zararsız atlatılmış olay. Örneğin; takılmakta olan camın düşmesi ancak herhangi bir zarara sebebiyet vermemiş olması gibi. (5) Tehlike (Hazard): Zarar verebilme potansiyeli olan her şey. Örneğin; kimyasallar gibi. (6) Risk (Risk): İnsan kaynakları ya da toplumun zarar görme olasılığı ve bu olasılık olması durumunda oluşabilecek zararın boyutunun göstergesi. (7) Güvensiz Davranış (Unsafe Behavior): İSG kapsamında güvenli olmayan davranışlarda bulunmak. Örneğin; kişisel koruyucu kullanmamak, işi bilinçsiz yapmak gibi. (8) Güvensiz Durum (Unsafe Situation): İSG kapsamında güvenli olmayan durumlar. Örneğin; güvensiz çalışma ortamı, sağlıksız çalışma koşulu, işe uygun olmayan teçhizat gibi.

Yukarıda sıralanan kavramlar temelde İSG kapsamı hakkında bilgi verdiği için önemlidir. Bu bağlamda kısaca; sağlıklı bir iş, işi yürütürken tehlike oluşturacak davranışlar ve tehlikeyi önlemeye yönelik çalışmalar İSG kapsamında yer almaktadır (Akçay, Aslan, Sayın & Manisalı, 2018). Ayrıca sağlık eğitimi, iş ve işin ifasından kaynaklanan sağlık sorununun belirlenmesi, ilk yardım ve acil durum müdahalesiyle ilgili organizasyon ve koruyucu-iyileştirici tedbirlerin alınması da yine İSG kapsamına girmektedir (Burke, 2002). Bu kapsamda birçok yasal düzenleme yayınlanmakta ve düzenli olarak güncellenmektedir (RG, 2013). Temel olarak iş kazasına sebep olan faktörlerin yok edilmesi koruyucu ve önleyici tedbirlerin hedef ve sınırını yani İSG kapsamını belirlemektedir (Narter, 2015:9). Şüphesiz İSG kapsamı amacıyla ilişkilidir.

İSG'nin temel amacı; iş kazasını oluşmadan önce önleyerek insan kaynaklarının hayat ve vücut bütünlüklerini korumaktır (Xu, Li, Wang, Yuan & Ding, 2014). Bununla birlikte elbette iş kazası sonucunda oluşan zararın giderilmesi de amaçlanmaktadır. Amaç; iş yerindeki riskleri kontrol altına alıp iş yerini güvenli ve sağlıklı bir ortama dönüştürüp insan kaynaklarını olumsuz etkilerden korumaktır. İSG'nin amacı insan kaynaklarının sağlık ve güvenliğini korumak olduğu için insan kaynaklarının, iş yerinin ve üretimin korunması esas teşkil etmektedir. Bu amaç doğrultusunda İSG'nin hedefi ise; risklere ve insan kaynaklarının kendisinden kaynaklanan sebeplere karşı insan

kaynaklarını korumak, riskleri azaltmak için işletmeyi korumak ve sürekliliği sağlamak için üretimi korumaktır (Akıllı & Aydoğdu, 2013). Elbette ki bu koruma bazı ilkelere dayanmaktadır. İSG'nin 14 ilkesi mevcuttur (Gökpınar, 2004). Bunlar; (1) İnsan kaynaklarının sağlık ve güvenliğini korumak temel amaçtır; (2) İşin sağlıklı yapılması işin bitirilmesinden daha önemlidir; (3) Öncelik insanda olmalıdır; (4) İşyerindeki tüm insan kaynaklarını kapsar niteliktedir; (5) Bütüncül bir bakış açısı benimsenmelidir; (6) Önlemlerle ve özenli tutumlarla iş kazası sayısı azalacaktır; (7) İnsan kaynakları potansiyelinin geliştirilmesi hedeflenmektedir; (8) İş-yaşam dengesi sağlanmalıdır; (9) İSG çok disiplinli bir alandır; (10) Ekip çalışması gerektirir; (11) Kurumlar arası iletişim gerektirir; (12) Analiz ve istatistiki veriler önemli bir veri kaynağıdır; (13) İnsan kaynaklarının sağlığından işveren sorumludur; (14) İSG çalışmalarının başarılı olabilmesi için “davranışa dönüşmesi” gerekmektedir.

Yukarıda sayılan ilkeler neticesinde İSG'nin temel felsefesini; risk değerlendirmesi, insan kaynaklarının görüşünün değerli olduğuna inanç, İSG çalışmalarına katılımın sağlanması, insan kaynaklarının riskli durumlar konusunda bilgi sahibi olmasının sağlanması, İSG eğitiminin verilmesi, koruma ve önlem bilincinin geliştirilmesi oluşturmaktadır (Burke & Sockbeson, 2016). İSG çalışmaları bu felsefe ışığında yönetilmelidir.

İSG çalışmaları doğru yönetilmediği takdirde iş kazasına sebep olmaktadır (Burke & Sockbeson, 2016). İş kazasının sadece insan kaynakları ya da işveren açısından sonuçları olmamakta aynı zamanda insani-ekonomik boyutu, teknik boyutu ve toplumsal boyutu da olmaktadır (Chen & Chen, 2014). İnsani-ekonomik boyutu ile; öncelikle insan kaynaklarının hayatını kaybetmesi, hayatını kaybeden insan kaynaklarının bakmakla yükümlü olduğu kişilerin mahrum kalması hem ölen kişi hem de kalan yakınlarının ülke ekonomisine belirli bir maliyet oluşturması, engellilik oluşturan kazanın sosyal güvenlik kurumuna belirli bir maliyet oluşturması kastedilmektedir. Teknik boyutu ile; makine kaynaklı kazalar yani teknoloji değişimi sonucu insan kaynaklarının bu değişime uyum sağlayamaması kastedilmektedir. Son olarak toplumsal boyut ile; insan kaynaklarının İSG önlemlerine uyarak sadece kendi sağlık ve güvenliğini değil aynı zamanda toplum sağlık ve güvenliğini de koruduğu kastedilmektedir. Bu doğrultuda İSG eğitimin öneminin kavranması için İSG'nin öneminin kavranması gerekmektedir. İSG'nin neden önemli olduğu tarihsel gelişimi

incelenerek daha iyi anlaşılacaktır. Aşağıdaki bölümde İSG'nin tarihsel gelişimi incelenmek üzere ele alınmaktadır.

2.1.1. İş Sağlığı ve Güvenliğinin Tarihsel Gelişimi

İSG'de yaşanan modern gelişmeler geçmişten bağımsız olmadığı için öncelikle tarihsel gelişimine bakmak yerinde olacaktır. Yapılan işle sağlık arasında kurulan ilişki oldukça eski zamanlara dayanmaktadır. Taşın işlenmesi, madencilik gelişimi, ateşin bulunması ve buhar gücünün kullanılması çalışma koşullarını da üretim araçlarını da etkilemiştir (Colling, 1990). Çalışma yaşamında yaşanan gelişmelerin ortaya çıkardığı problemleri aşmak için yapılan her şey temelde İSG gelişiminde etkili olmuştur. İSG dünyada ve ülkemizde farklı aşamalardan geçerek aynı zamanda kesişmeler yaşayarak günümüzdeki halini almıştır. Aşağıda bu aşamalara kısaca değinilerek İSG kavramının öneminin ve dolayısıyla İSG eğitiminin öneminin anlaşılması amaçlanmaktadır.

2.1.1.1. Dünyadaki İş Sağlığı ve Güvenliği Gelişimleri

Bilinen ilk toplum olan avcı-toplayıcılardan günümüze kadar işlerin standartlaşması, iş bölümü, işlerin farklılaşması gibi durumlar işi ifa eden insan kaynaklarının sağlık ve güvenliğini gerekli hale getirmiştir (Colling, 1990). Tarım devrimiyle yerleşik hayata geçiş çalışma hayatının dönüm noktası olmuş ve İSG açısından da temel oluşturmuştur.

Şu anda adına “iş sağlığı ve güvenliği” denilen kavramın tarihi, **Antik Mısır'da** M.Ö. 2600'lerde yaşamış İmhotep'in Piramitlerin yapımında yeterli insan kaynakları sağlanması için tıbbi servisler kurmasına kadar uzanmaktadır (Franco & Franco, 2001). Ayrıca M.Ö. 2000'lerde Babil İmparatorluğunun kurucusu Hammurabi'nin Kanunlarında da İSG ile alakalı hükümler bulunmaktadır (Kılış, 2016).

Günümüzdeki anlamıyla İSG ile alakalı bilinen ilk yazılı çalışmalar Antik Yunan'da ortaya çıkmıştır (Erkan, 1972). **Heredot** (M.Ö. 484-420), insan kaynaklarının verimliliğinin artması için yüksek enerjili besinlerle beslenmesine değinmiş, **Hipokrat** (M.Ö. 460-377) kurşunun zararlı etkilerinden ilk defa söz etmiş ve kurşun zehirlenmesinin bulgularını tanımlamıştır (Franco & Franco, 2001). **Nicander** (M.Ö. 200), Hipokrat'ın çalışmalarını bir adım ileri taşıyarak sağlık ve güvenlik problemlerinin belirlenmesinin yetmeyeceği insan kaynaklarını bu zararlı etkiden korumaya yönelik tedbirlerin alınması gerektiğini ortaya koymuştur (Colling, 1990). **Plini** (M.S. 23-79) tozlar için maske yerine geçecek ağız ve burnu kapatacak şekilde

torba takılmasını önermiş, “Dioscorides Pedanius” Türkçe ifadesiyle “İlaç Bilgisi Üzerine” isimli eserinde ilaçları sınıflandırıp zararlı maddeleri hayvansal, bitkisel ve mineral kaynaklı olarak gruplandırmıştır (Kalkış, 2016). **Juernal** ayakta çalışanların varislerine ve demircilerde meydana gelen göz rahatsızlıklarına dikkat çekmiş; Pergamonlu **Dr. Gallen** ise, gladyatörlerin başhekimliğini yaptığı sırada sürekli beden hareketlerinin sağlıklı bir hayat için önemini tespit etmiştir (Franco & Franco, 2001).

15. ve 16. yüzyıllara geldiğimizdeyse birkaç isim öne çıkmaktadır: Ulrich Ellenbrong, Paracelsus, Agricola ve Rammazzini. **Ellenbrong** kuyumcularla ilgili bazı hastalıkları incelemiştir (Colling, 1990). Maden işletmelerinde iş hekimi olarak çalışan **Paracelsus** (1490-1541), iş hekimliğinin ilk kitabı olarak bilinen “De Morbis Metallicis”i kaleme almıştır. Paracelsus madencilerde meydana gelen akciğer hastalıklarına ve cıvaya bağlı oluşan sağlık sorunlarına dikkat çekmiştir (Franco & Franco, 2001). İlk mineraloji bilgini **Agricola** (M.S. 1494-1555) da “De Re Metallica” isimli eseriyle maden işçilerinin sorunlarını incelemiş ve maden ocaklarının havalandırılması gibi önlemlerden bahsetmiştir (Colling, 1990). **Ramazzini** (1633-1714) ise; mesleki sebeplerle hastalıkların sistematik açıklamasını yapmıştır (Franco & Franco, 2001).

İSG’nin babası olarak bilinen Bernardino Ramazzini’nin; evsel atıkların toplandıkları çukurları temizlemek için evine gelen çalışanın işini çok hızlı yapması dikkatini çekmiş ve ona nedenini sorduğunda kör kalmamak için böyle çalıştığı cevabını almıştır. Bu konu dikkatini çekince de etrafta çok fazla görme engelli kişinin olduğunu fark etmiştir. Bu kişilerin hepsinin aynı işi yaptıklarını öğrenince insan kaynaklarının sağlık durumlarını incelemeye karar vermiş ve tüm hastalarına “ne iş yapıyorsun?” sorusunu sorarak yaptığı araştırmanın sonucunda 1713’te “De Morbis Artificum Diatriba [Diseases of Workers]” Türkçe ifadesiyle “Çalışanların Hastalıkları” eserini yayınlamıştır (Colling, 1990). Eserde 53 meslek hastalığı ayrıntılı olarak incelenmektedir (Franco & Franco, 2001). Ayrıca eserde meslek hastalıklarından korunma yolları, beslenme, hijyen kuralları ve ergonomi anlatılmaktadır. Dr. Ramazzini tarihe “ne iş yapıyorsun?” sorusunun hekimlerin diline yerleşmesini sağlayan doktor olarak geçmiştir (Colling, 1990).

Buraya kadar Sanayi öncesi dönemde oluşan temel İSG gelişmelerine bakılarak önemli gelişmeler ortaya konulmuş ve bu dönem kat ettiği yol üzerinden İSG’nin önemi anlaşılmaya çalışılmıştır. Şimdi ise Sanayi devrimi sonrasına bakılacaktır.

İngiltere’de Sanayi Devriminin ortaya çıkmasıyla birlikte oluşan yoğun iş kazaları İSG kavramını daha da önemli hale getirmiştir. Sanayi devrimi üretimin niteliğinde değişiklik oluşturarak kitlesel üretim ya da seri üretime geçişi sağlayarak insan kaynakları açısından bir sürü olanak ve fayda sağlamış diğer yandan da yeni riskler oluşturmuştur.

Sanayi devrimi sonrasında çalışma ortamlarında oluşan kazalar ve yapılan işten kaynaklı hastalıklar yeni bir süreci başlatarak yasal düzenleme gereksinimi doğurmuştur. Bu gereksinimin sonucu olarak dünyada birçok kanun ve yönetmelik gibi yasal düzenlemeler yapılmıştır (Hüseyinli & Can, 2017). Yapılan bu yasal düzenlemelerle çalışma hayatında İSG önemli bir ivme kazanmıştır.

1775 yılında Percival Pott’un baca temizleyici işini yapanlarda topluma oranla daha çok görülen skrotum (testis) kanserini tanımlayarak başlıca sebebinin yapılan iş olduğunu belirtmesi sonucunda 1788 yılında “Baca Temizleyicileri Kanunu” çıkarılmıştır (Çiçek & Öçal, 2016:115). Bunun üstüne Robert Owen kendi fabrikasında çalışma sürelerini kısaltarak ve 10 yaşından küçük çocuk çalıştırmayarak kendi fabrikasındaki insan kaynaklarının diğerlerine göre daha iyi bir çalışma koşuluna sahip olmalarını sağlamıştır (Erkan, 1972).

İngiltere’de meslek hastalıkları hakkında ilk kitabı Charles Turner Thackrah kaleme almıştır (Colling, 1990). Patissier ise; fabrikalarda gerçekleşen iş kazası istatistikî verilerini toplayarak mesleki sebeplerle oluşmuş ölüm ve sakatlıkları incelemiştir (Franco & Franco, 2001). 1802 yılında Thomas Percival “Çocukların Vücut ve Manevî Sağlıkları Hakkındaki 1802 Kanunu” isimli raporu ile ilk “Fabrika Kanunu”nun çıkmasını sağlamıştır (Colling, 1990). Kanun çocuk işçilerin çalışma sürelerini 12 saatle sınırlandırmış ancak fabrikalara denetleme yapacak kişi atanamamasından dolayı hiç uygulamaya geçmemiştir (Kılıkış, 2016).

Bu çalışmalardan etkilenen Michael Sadler, 1832’de parlamentoya yeni bir “Fabrika Yasası” teklif etmiş ve bu yasa 1833’te yürürlüğe girmiştir (Colling, 1990). Bu yasanın getirdikleri kısaca; fabrikaların denetlenmesi için müfettiş atamasının zorunlu hale getirilmesi, dokuz yaşından küçük çocukların işlerde çalıştırılmasının men edilmesi ve 18 yaşından küçük olanların 12 saatten uzun çalıştırılmasının yasaklanması olarak belirtilebilir. Bu yasa sonucunda Dr.Thomas Morison Legge, atanan ilk iş güvenliği müfettişi olmuş ve bu sayede kanun işlerlik kazanmıştır (Colling, 1990).

İngiltere’de bu gelişmeler yaşanırken Amerika’da İSG alanında ilk düzenleme 1836 yılında Massachusetts eyaletinde çocuk işçilerle ilgili olarak çıkarılan yasadır (Kılıkış, 2016). Yasaya göre; 9 yaşından küçük işçilerin çalıştırılması yasaklanmıştır. Bugün çevre sağlığının babası olarak anılan Edwin Chadwick 1842 tarihinde “Çalışanların Çevre Sağlığı Koşulları” isimli raporunda çevre sağlığı koşullarının insan kaynaklarına etkisini ortaya koymuştur (Colling, 1990). Ayrıca Alive Hamilton da Amerika’da işçi sağlığının korunmasına ve iş yerlerinde sağlık gözetiminin sağlanmasına öncülük etmiştir.

1844’teki düzenlemeyle iş yerlerindeki hekimlerin sorumlulukları genişletilerek fabrikalara iş yeri hekimi çalıştırılma zorunluluğu şart koşulmuştur (Baybora, 2016).

1847’de yayımlanan “On Saat Yasası” çalışma saatlerini bir kez daha sınırlandırılmıştır. Ayrıca aynı yıl iş yerinin denetlenmesi ve iş müfettişliği yapısı kurulmuştur. 1867 yılında Amerika’da denetim sistemi kanunlaştırılarak bu mekanizmanın uygulanmasını sağlayacak örgüt sistemi kurulup istatistiki veri toplama çalışmaları başlamıştır. Federal hükümet zamanla iş yerlerinin İSG açısından denetimini kendi sorumluluğuna almıştır (Colling, 1990).

20. yüzyılın başlarında Sir John Simon iş yerlerinin sağlık yönünden denetlenmesinin gerekli olduğunu belirterek iş yerlerinde zehirlenmeye bağlı birçok hastalığın bildiriminin zorunlu kılınmasına öncülük etmiştir (Burke & Sockbeson, 2016). Aynı zamanda işe girişte ve sonrasında belirli aralıklarla sağlık muayenesi yapılması, tehlikeli işe girişte özel sağlık muayenelerin yapılması, meslek hastalıklarının bildirimi, çalışamayacak duruma gelenler ve sakatlık geçirenlerle ilgili raporların hazırlanması kuralları getirilmiştir (Colling, 1990).

1910 yılından itibaren kurşun sanayiinde yaşanan zehirlenme vakalarını incelemeye başlayan Harvard Üniversitesi’nin ilk kadın öğretim elemanı Alice Hamilton, işverenlerin tepkilerine rağmen mesleki zararlar ve zararlılar üzerine çalışmalarına devam ederek sonuçta çalışma şartlarının düzeltilmesi için uygulanacak denetim yöntemlerinin geliştirilmesine öncülük etmiştir (Colling, 1990). Meslek hastalıklarının belirlenmesinde ve iş kazalarının önlenmesinde, Milletler Cemiyeti’ne bağlı olarak 1919’da faaliyete geçen Uluslararası Çalışma Örgütü (International Labour Organisation-ILO) de önemli çalışmalar yapmıştır.

1929 Ekonomik Buhranı Fordizm olarak isimlendirilen yeni üretim rejimini başlatarak üretim bantları üzerinde seri üretime geçilmesini sağlamıştır (Colling, 1990). Verimlilik artışı ve iş kaybının olmaması için bu dönem özel hayat dahil iş yerlerinde ve toplumda birçok önlemler alınarak İSG açısından birtakım değişiklikler oluşturmuştur. Örneğin sigortalar aracılığıyla insan kaynaklarının sağlık ve güvenliği kamusal olarak sağlanmaya başlanmıştır (Burke & Sockbeson, 2016). Devlet kamu sağlığının korunması isimli refah politikalarıyla yeni bir yapılanmaya gitmiştir.

1970’li yıllarda Post-Fordist döneme geçilmiştir (Burke & Sockbeson, 2016). Bu dönemden itibaren esnek çalışma sistemi gelişmiştir. Esnek çalışma koşulları ise halen İSG açısından tam olarak açıklığa kavuşturulamamış bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özetleyecek olursak; sanayi öncesi ve sonrası dönemde Dünyada özellikle İngiltere ve Amerika’da İSG ile ilgili önemli gelişmelerle büyük bir yol kat edilmiştir. Mevcut gelişmeler şu anda kullanıldığı manada İSG’nin gelişmesini sağlamıştır. Dünya’da bu gelişmeler yaşanırken Türkiye’de hangi gelişmelerin yaşandığına bakmak gerekmektedir. Aşağıda Türkiye’de yaşanan İSG gelişmeleri aktarılmaya çalışılmaktadır.

2.1.1.2. Türkiye’deki İş Sağlığı ve Güvenliği Gelişmeleri

Dünyada tüm bunlar olurken bizim topraklarımızda neler yaşandığına bakılacak olursa, öncelikle İSG ile ilgili seyrin bizde daha yavaş ilerlediği söylenebilir. Tanzimat’tan önceki dönemde usta işini iyi öğretirse insan kaynaklarının, o dönemki ismiyle çırağın, kaza yapma riskinin azalacağına dair bir kabul olduğu görülmektedir (Arıcı, 1999:30-33). 1502 yılına gelindiğinde İSG kapsamında değerlendirilen Bursa Belediye Kanunu çıkarılarak ilk adımlardan biri atılmıştır. 1766 yılında Kütahya Fincancılar Sözleşmesi çıkarılmış ve fincan yapanlar İSG kapsamında korumaya tabi tutulmuştur (Kılış, 2016).

İSG ile alakalı ilk yasal belge ise,1865 tarihli “Dilaver Paşa Nizamnamesi”dir (Arıcı, 1999). 100 maddeden oluşan bu belge, daha çok üretimin artırılmasını amaçlamakta ancak iş yerinde doktor bulundurma zorunluluğu gibi konuları da içerdiği için, iş güvenliğiyle ilgili ilk girişim olarak kabul edilmektedir. Bu belge; günlük çalışma saatinin 10 saat olduğunu, dinlenme süresi verilmesi gerektiğini, insan kaynaklarına uyuyacak yer temini gerekliliğini, insan kaynakları ücretlerinin öncelikle ödenmesi

gereken kalemi oluşturduğunu, hastalık kavramının iş sözleşmesini sona erdirecek bir neden olduğunu ifade etmiştir. Dönemin padişahı Nizamnameyi onaylamamış ancak Ereğli Kömür Havzası'nda uygulanmıştır (Kılış, 2016).

Tanzimat sonrası ikinci önemli belge 1869 tarihli “Maadin Nizamnamesi”dir (Erkan, 1972). Bu nizamname ilkinde göre daha “işçi dostu” ve iş güvenliğini ilgilendiren hükümler içermektedir (Kılış, 2016). Bu belgeyle; madenlerde angarya çalıştırma sistemi ortadan kalkmış, mühendisler kaza önleme tedbirlerini alıp bu amaç için gereken malzemeyi isteme hakkı tanınmış, kazaların idareye bildirilmesi gerekliliği oluşturulmuş, madenlerde doktor ve eczane bulundurulması gerekliliği sağlanmış, iş kazasına uğrayana ya da ailesine tazminat ödeme yükümlülüğü getirilmiş, iş kazasında kusurlu işverene para cezası verilmesi gerekliliği düzenlenmiştir. Her ne kadar mühendisler nezdinde de olsa kaza önleme tedbirlerinin alınması zorunluluğunu getirmesiyle temelde kazaya neden olacak riskin tahmininin öğretimini içerdiği için önemlidir. Bu sebeple bu nizamnamenin İSG eğitimini içeren ilk belge olduğu ifade edilmektedir (Kılış, 2016).

Bu gelişmelerin ardından ilk medenî kanun olan Mecelle 1876 yılında yürürlüğe girerek İSG'ye yönelik bazı hükümler ortaya koymuştur (Arıcı, 1999). Bu kanunla; işveren iş kazasında kusurluysa zararın tazmin yükü işverene yüklenmiş, ücretlerin aynı ödenmesi yasaklanmış, günlük çalışma süresi gün doğumundan başlayıp gün batımına kadar uzatılmış, insan kaynakları çalışmaya hazır halde bulunursa ücrete hakkı kazanacağı belirtilmiştir.

İş güvenliği ile ilgili ilk ciddi adım ise 1921'de Kurtuluş Savaşı yıllarında atılmıştır (Erkan, 1972). Zonguldak ve Ereğli'de yer alan kömür madenlerindeki insan kaynaklarının çalışma koşulları, Mahmut Celal Bey tarafından meclis kürsüsünde dile getirilmiştir (Arıcı, 1999). Bu girişim İSG ile ilgili 28 Nisan 1921 yılında yayımlanan 114 sayılı yasanın ve 10 Eylül 1921 yılında yayımlanan 151 sayılı yasanın çıkmasına öncülük etmiştir (Kılış, 2016). “151 sayılı Ereğli Havza-i Fahmiyesi Maden Amelesinin Hukukuna Müteallik Kanun” madenlere çeşitli düzenlemeler getirmiştir. Bunlar; 18 yaşın altındakilerin madende çalıştırılmasının yasaklanmasını, günlük 8 saat çalışmayı, kendi isteğiyle 8 saatten çok çalışana iki kat ücret verilmesini, işverenin kaza geçiren ya da hastalanan insan kaynağını tedavi ettirmesini, maden civarında hekim, eczane ve hastane olmasını, iş kazası sonucu vefat edenlerin yakınlarına tazminat verilmesini, sağlık ve güvenlik koşullarını sağlamayan madenlerin ruhsatının

feshedilmesini içermektedir. 151 sayılı yasanın bu hükümleri, yıllar sonra yürürlüğe giren 506 sayılı SSK Yasası içinde de varlığını sürdürmüştür.

1923 yılına gelindiğinde İzmir İktisat Kongresi'nde insan kaynakları hakları açısından alınan kararlar 1924 yılında yayımlanan “394 sayılı Hafta Tatili Kanunu” ve 1925 yılında yayımlanan “2739 sayılı Ulusal Bayram ve Genel Tatiller Hakkında Kanunu”nun yürürlüğe girmesini sağlamıştır (Arıcı, 1999). Bunu 1926'da yürürlüğe giren işverene iş kazası olması durumunda hukuki sorumluluk getiren 818 sayılı “Borçlar Yasası” izlemiştir. Yasanın 332.maddesine göre; işveren İSG tedbirlerini almak aksi durumda zararı tazmin etmekle yükümlü hale getirilmiştir.

Akabinde 1930'da “1593 sayılı Umumi Hıfzıssıhha Kanunu” yayımlanmıştır (Kılıkış, 2016). Kanun çalışma hayatındaki kadın ve çocukların korunması, 50 ve üzerinde insan kaynakları olan iş yerlerinin hekim bulundurması, daha büyük iş yerlerinde revir bulundurulması, 12 yaşından küçük çocukların imalathane/fabrikada çalıştırılmasının menedilmesi, 12-16 yaş aralığındaki çocukların akşam yirmiden sonra çalışmasının yasaklanması, 24 saat yapılması gereken işlerde 8 saatlik üç vardiya çalıştırılması, 18 yaşından küçüklerin kahve, gazino gibi yerlerde çalışmasının yasaklanması, hamile çalışanların doğumundan önceki 3 ay ağır ve tehlikeli işlerde çalışmasının engellenmesi, doğum gerçekleştiren çalışanın doğumdan sonra 6 ay günlük yarım saat emzirme izni almasını zorunlu hale getirmiştir.

1932 yılında ise Türkiye ILO üyesi olup sözleşmelere uygun kararlar almıştır (Arıcı, 1999). 1936 yılında yayımlanan “3008 sayılı İş Yasası” (1967'de yürürlükten kaldırıldı), Türkiye'de çalışma yaşamını düzenleyen ilk iş kanunu olup İSG ile ilgili birçok düzenlemelerde bulunmuş ve İSG ile ilgili çok sayıda tüzük oluşturulmasına konu olmuştur.

1945 yılında 4763 sayılı Kanun kapsamında “Çalışma Bakanlığı” kurulup İşçi Sağlığı Genel Müdürlüğü oluşturularak 4792 sayılı “İşçi Sigortaları Kurumu Yasası” yürürlüğe konulmuştur. Aynı dönem “4772 sayılı İş Kazaları, Meslek Hastalıkları ve Analık Sigortaları Kanunu” da yürürlüğe girmiştir. 1964 yılında sigortaların aynı çatı altında toplanmasına yönelik olarak “506 sayılı Sosyal Sigortalar Kanunu” yayımlanıp “İSG Müfettişliği Örgütü” ve “İSG Merkezi (İSGÜM)” kurulması kararlaştırılmıştır.

1967 yılında 3008 sayılı İş Yasası'nın yerine “931 sayılı İş Yasası” yayımlanmış ancak Anayasa Mahkemesi tarafından usul açısından bozularak temelde bir değişikliğe

uğramadan 1971’de “1475 sayılı İş Kanunu” adıyla tekrar yürürlüğe girmiştir. Yasa işverene insan kaynaklarının sağlık ve güvenliği ile ilgili önlemler olarak uygun çalışma ortamı ve gerekli teçhizat sağlamasını zorunlu kılmıştır. 1475 sayılı yasa kapsamında 1973 yılında “İSG Kanunu” ile 1974 yılında “İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Tüzüğü” oluşturulmuştur. Nihayet 1973 yılında ilk kez İSG eğitimiyle doğrudan ilgili net hükümleri olan bir yasa çıkarılmıştır (Kılıkış, 2016).

Avrupa Birliği’ne uyum süreci kapsamında 2003’te “4857 sayılı İş Kanunu” çıkarılarak birçok İSG yönetmelik ve tüzüğü oluşturulmuştur. Bunlar; “İSG Yönetmeliği”, “Patlayıcı Ortamların Tehlikelerinden Çalışanların Korunması Hakkında Yönetmelik”, “Güvenlik ve Sağlık İşaretleri Yönetmeliği”, “Kimyasal Maddelerle Çalışmalarda Sağlık ve Güvenlik Önlemleri Hakkında Yönetmelik”, “Yapı İşlerinde Sağlık ve Güvenlik Yönetmeliği”, “İş Yeri Bina ve Eklentilerinde Alınacak Sağlık ve Güvenlik Önlemlerine İlişkin Yönetmelik”, “Asbestle Çalışmalarda Sağlık ve Güvenlik Önlemleri Hakkında Yönetmelik”, 2013 tarihli 28628 sayılı “İş Ekipmanlarının Kullanımında Sağlık ve Güvenlik Şartları Yönetmeliği”, “Kişisel Koruyucu Donanımların İşyerlerinde Kullanılması Hakkında Yönetmelik”, “İSG Kurulları Hakkında Yönetmelik”, “Yeraltı ve Yerüstü Maden İşletmelerinde Sağlık ve Güvenlik Şartları Yönetmeliği”, 2013 tarihli 28648 sayılı “Çalışanların İSG Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik”, “Çocuk ve Genç İşçilerin Çalıştırılma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik”, “Geçici veya Belirli Süreli İşlerde İSG Hakkında Yönetmelik”, “İş Güvenliği Uzmanlarının Görev, Yetki, Sorumluluk ve Eğitimleri Hakkında Yönetmelik”, “Ağır ve Tehlikeli İşler Yönetmeliği”, “Kişisel Koruyucu Donanım Yönetmeliği”, “İşyeri Hekimlerinin Görev, Yetki, Sorumluluk ve Eğitimleri Hakkında Yönetmelik”, “İşyeri Hekimlerinin Görev, Yetki, Sorumluluk ve Eğitimleri Hakkında Yönetmelik” ve “İSG Hizmetleri Yönetmeliği” isimleriyle sıralanmaktadır.

İş Kanunu’nun İSG açısından yetersiz kalmasından dolayı 2012 yılında “6331 sayılı İSG Kanunu” yayımlanmıştır (Kılıkış, 2016). Bu kanun yayımlanınca 4857 sayılı kanunun İSG ile ilgili hükümlerinin bazıları ve 1974 yılında yayımlanan “İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Tüzüğü” yürürlükten kaldırılmıştır. İSG’nin kurulup mevcut İSG uygulamalarının iyileştirilmesi için insan kaynakları ve işverenin yetki, hak, görev ve yükümlülüklerinin düzenlenmesini amaçlayan kanun maddeleri kademeli olarak yürürlüğe girmiştir. Kanun kapsamında çok fazla yönetmelik ve tebliğ yayımlanarak

maddelere işlerlik kazandırılmaya çalışılmıştır. Halen aktif olarak İSG eğitimi bu kanunla şekillendirilmektedir.

Genel olarak ülkemizde İSG yasal mevzuatları incelendiğinde proaktif bir yaklaşıma sahip oldukları görülmektedir (Kaçgır & Taçgın, 2017). Kısaca işveren kaza olmadan önce engellemek adına tedbir almakla yükümlü tutulup, çalışmalara başlamadan işletmedeki tüm insan kaynakları bilgilendirilmeli ve muhtelif riskler göz önüne alınarak hazırlanan eğitimler tüm pozisyonlardaki insan kaynaklarına verilmelidir. Önceden tahmin edilen risklere yönelik İSG eğitiminin hazırlanıp uygulanması proaktif yaklaşımda olduğunu ispatlar niteliktedir.

Özetle Dünya’da ve Türkiye’de İSG, gittikçe önemi artarak gelişim göstermektedir. Ülkemizde kendi adına çıkarılmış yasasıyla İSG konularının ve özellikle İSG eğitiminin aydınlatıldığı bir noktaya geldiği görülmektedir. İSG öneminin kavranması adına İSG konusunun anlaşılabilirliğinin artması ve dolayısıyla İSG eğitiminin öneminin ortaya konulması için İSG’de yararlanılan kuramları incelemek gerekliliği doğmuştur. Bu kapsamda aşağıdaki bölümde İSG kuramları incelenmek üzere ele alınmaktadır.

2.1.2. İş Sağlığı ve Güvenliğinde Yararlanılan Kuramlar

İSG kavramı da diğer kavramlar gibi bazı kuramlara dayanmaktadır. İSG kavramının daha iyi anlaşılıp öğrenilmesi için kuramların neyi ifade ettiğinin anlaşılması gerekmektedir. Bu kuramları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Geller, 2005):

Davranış Temelli Güvenlik Yaklaşımı – BSS (Behavior Based Safety): Kuram Skinner (1938, 1953, 1974)’ın öncülük ettiği davranış bilimlerini temel almaktadır. Genel anlamda bu kuram, bireyin neyi neden yaptığını analiz ederek davranışlarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Başarılı bir BSS uygulamasının yedi temel prensibi bulunmaktadır. Bunlar; (1) Müdahale gözlemlenebilir davranışlar üzerine odaklanmalıdır; (2) Davranışları anlamak için içsel faktörlere odaklanılmalıdır; (3) Etkinleştiriciler ile davranış öncesi sinyalleri yönlendirip sonuçlarla motivasyon sağlanmalıdır; (4) Olumlu sonuçlara odaklanarak davranış motive edilmelidir; (5) Müdahale için bilimsel metot olan DO IT (Define-belirlemek, Observe-gözlemlemek, Intervene-müdahale etmek, Test-test etmek) uygulanmalıdır; (6) Teori davranışsal gözlemlerin sağladığı bilgiyi entegre etmek için kullanılmalıdır; (7) Müdahale tasarımında içsel özellikler göz önüne alınmalıdır (Geller, 2005:540-551). Bu prensiplere göre uygulanan davranış temelli yaklaşımların olumlu sonuçları ise;

performans artışı, iş kazası oranlarında azalma, iletişim gelişimi, güvenlik iklimi, güvenlik yönetim sisteminin ilerlemesi, insan kaynaklarının İSG'yi sahiplenmesi, güvenlik sorumluluk duygusu artışı ve güvenli davranışın iş kazasını engellediğinin daha iyi anlaşılmasıdır (Cooper, 2001:25). Kısaca bu yaklaşım İSG'de davranış analizi için kullanılmaktadır. Aynı zamanda bir şeyin davranışa yansımaları için bir nedene ihtiyacı olduğu görüşünü de ortaya çıkarmaktadır. Davranışa yansımaları eğitimle olabileceği için de İSG eğitiminin temelinde yer almaktadır.

Güvenliğe Karşı Dikkat Önyargısı Yaklaşımı – ABS (Attentional Bias Toward Safety): Güvenlik işaretlerine dikkat kaynaklarının entegre edilmesiyle oluşan erken evre bilişsel süreç olarak tanımlanmaktadır (Xu, Li, Wang, Yuan & Ding, 2014:144-145). İSG konusunda örtük süreç arasında sayılabilecek üç yaklaşım mevcuttur. Bunlar; otomatik ilişkilendirmeleri değiştirmek, dikkat önyargısını değiştirmek ve otomatik eğilimleri değiştirmek olarak sıralanmaktadır (Frieze, Hofmann & Wiers, 2011:339-341). Otomatik ilişkilendirmeleri değiştirmek; etkisi olan nesnenin eşleştirilmesiyle etkisi olmayan uyarıcının etki değerine ulaşmasını ifade etmektedir. Dikkat önyargısını değiştirmek; insan kaynaklarının olumsuz davranışlarını değiştirmesi için kendini kontrol etmesinde dikkatin önemini vurgulamaktadır. Otomatik eğilimlerin değiştirilmesi ise; yaklaşma-kaçınma eğilimlerinin eğitimle değiştirilmesini ifade etmektedir. Bu yaklaşım temelde bireyin güvenliği için dikkat ettiği şeylere önyargılı olup önyargısının eğitimle şekillendirilebileceğini ifade etmektedir.

Atıf Kuramı (Attribution Theory): Kuram İSG çalışmalarının başarılı olabilmesi adına birey ve davranışının anlaşılması gerektiği varsayımından hareket etmektedir. Kuramın kurucusu olarak kabul edilen Heider, bireyin dünya işleyişini algılamasına göre tepki gösterdiğini varsaymaktadır (Heider, 1982). Örneğin; iş kazası raporlarında yönetici, insan kaynakları, işveren, İSG uzmanı ve soruşturmayı yürüten iş müfettişinin olay nedeni ifadesinin farklılık gösterdiği görülmektedir. İş kazası sonrasında insan kaynakları nedensel açıklamalarda bulunarak kazaya sebep olanın kendisi olmadığını ispatlamaya çalışmaktadır. İşveren de aynı tutum içine girerek kazanın kendinden değil kazaya maruz kalan insan kaynaklarından kaynaklandığını ispatlamaya yönelik nedenlere odaklandığı görülmektedir. Kısacası herkes kaza nedenini farklı ifade ederek kendi kusurunu gizlemeye çalışmaktadır. Burada iş müfettişleri nesnel ya da objektif bir tutum sergileyerek raporları tutmalıdır. Raporu inceleyenlerin ise doğru tespitte bulunabilmesi için bu atıf özelliklerine dikkat etmesi gerekmektedir. Diğer türlü doğru

tespit yapılamamış olacaktır. Bu kuramdan hareketle İSG eğitiminde katılımcının nedensel açıklamalarda kullanmak üzere bazı bilgileri öğrendiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Yukarıda yer alan üç kuram ayrı ayrı/birlikte ele alınarak İSG'nin de İSG eğitiminin de anlaşılması/açıklanması bakımından büyük bir öneme sahiptir. Mevcut sistemde İSG eğitim içerikleri insan kaynaklarının davranış ve psikolojik süreçlerine odaklanmak yerine klasik eğitim aktarımı çerçevesinde şekillenmektedir. Bunun sonucunda da insan kaynakları tarafından formalite olarak algılanan İSG eğitimi hedeflerine ulaşmakta zorlanmaktadır. Bu açıdan bu yaklaşımları göz önüne alarak zenginleştirilmiş eğitimler etkililik konusunda daha yararlı olacaktır. İSG eğitiminin doğru anlaşılıp doğru uygulanması kısaca başarılı olması için İSG kültürünün gelişmiş olması gerekmektedir. Bu açıdan aşağıda İSG kültürü incelenmek üzere ele alınmaktadır.

2.2. İş Sağlığı ve Güvenliği Kültürü

İSG kültürü ve İSG eğitimi birbiriyle paralellik gösteren kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Wiegmann, Zhang, Thaden, Sharma & Mitchell, 2002). Bu durumu kısaca ifade edecek olursak; İSG kurallarına uyum İSG kültürüne, İSG kültürü İSG eğitiminin başarısına ve İSG eğitiminin başarısı da İSG kültürünün yayılmış olmasına bağlıdır. Bu kapsamda bu kavramlar iç içe geçmiş bir sarmal gibi işlemektedir. İSG kültürü kavramı toplumun genelini ilgilendirdiği için sadece bireyi değil toplumun tüm kurum/kuruluşlarını da içine alan bir kavramdır.

Gerçekleştirilen araştırmalar neticesinde genellikle “İş Sağlığı ve Güvenliği Kültürü” kavramı yerine kısaca “Güvenlik Kültürü” kavramının kullanıldığı görülmektedir (Saujani, 2016). Kavramda yer alan güvenlik kelimesi İngilizce “safety” teriminin tercümesi olup “yaralanma ve zararın önlenmesine yönelik tasarım” anlamına gelmektedir (Redhouse, 2003:378). Kültür ise; davranış ve davranışsal ürünlerin özeti olarak ifade edilmektedir (Kroeber & Kluckhohn, 1963).

Güvenlik ve kültür kavramının birleşiminden oluşan güvenlik kültürü; işletmenin sağlık/güvenlik performansının sürdürülebilirliğiyle ilgili insan kaynaklarının davranışlarına etki eden düşünce olarak tanımlanmaktadır (Cooper, 2000). Başka bir ifadeyle; iş yerinin her seviyesinde ve tüm insan kaynaklarında çalışma güvenliği adına kalıcı bir değer ve bu değeri gerçekleştirme önceliğinin yerleşmesi olarak ifade edilmektedir (Wiegmann, Zhang, Thaden, Sharma & Mitchell, 2002). İnsan

kaynaklarının paylaştıkları güvenlik tutumu, inancı, algısı ve değerleri olarak da ifade edilmektedir (Saujani, 2016:37). Bu tanımlardan hareketle güvenlik kültürü; insan kaynaklarının sağlık ve güvenlik riskleri karşısında davranış kalıpları geliştirip bu kalıpları bir sonraki nesillere aktaracak bir paylaşım oluşturulması olarak ifade edilebilir. Tüm bu tanımlamalara ilaveten literatürde birçok tanımlamanın yer aldığı da görülmektedir. Literatürdeki güvenlik kültürü tanımlarının ortak özellikleri yedi madde de toplanmaktadır (Hui, Wiegmann, Thaden, Sharma & Mitchell, 2002:1405-6). Bunlar; (1) En az grup seviyesinde tanımlanıp paylaşılan değerlerdir; (2) Kurumdaki şekilsel güvenlik konularını kapsayarak yönetim ve denetim sistemlerini alakadar etmektedir; (3) Tüm insan kaynaklarının katılımı esastır; (4) Kurumun tüm insan kaynaklarının davranışlarını etkilemektedir; (5) Kurum vaka, hata ve kazalarından çıkardığı derslerle ilişkisinde kendini göstermektedir; (6) Nispeten kalıcıdır; (7) İstikrarlı ve değişime dirençlidir.

Yukarıda yer alan ortak özelliklere göre güvenlik kültürü; insan kaynaklarının farkındalığının artmasını sağlayan işin yürütülmesi sırasında insan kaynakları davranışlarının İSG kurallarına uyması ile ilgili algısını ifade etmektedir. Güvenlik kültürü “Güvenli Çalışma” ve “Güvenli Davranış”ın toplamından oluşmaktadır. Güvenli çalışma; insan kaynaklarının iş-yaşam kalitesinin hayat kalitesine etkisinin farkındalığına ulaşımı, sağlık/güvenlik konularında yeterli bilinç düzeyinin olması, olumlu tutum geliştirilmesi ve çalışmaların güvenli şekilde sürdürülmesiyle elde edilmektedir (Hui, Wiegmann, Thaden, Sharma & Mitchell, 2002). Güvenli davranış ise; riske girmeden doğru davranışlarda bulunmaktır (Wiegmann, Zhang, Thaden, Sharma & Mitchell, 2002). Güvenli davranış güvenlik ve sağlık kültürünün yer ettiği yerlerde mümkün olmaktadır. Bu iki kavramın birleşiminden oluşan güvenlik kültürü Çernobil kazasıyla anılmaya başlanmıştır.

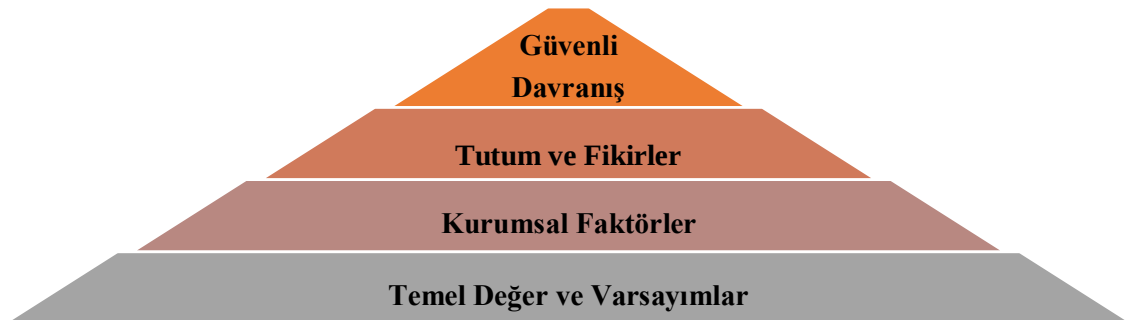
Kavram olarak Güvenlik Kültürü, Uluslararası Atom Enerjisi Ajansı (IAEA)’nın 1986 yılında oluşan Çernobil kazası için hazırladığı raporda “Zayıf Güvenlik Kültürü” teriminin kullanımıyla ortaya çıkmıştır (Wiegmann, Zhang, Thaden, Sharma & Mitchell, 2002). Ardından Piper Alpha Petrol platformu patlaması raporu ve Londra’da oluşan Clapham Junction demiryolu kazası raporu başta olmak üzere önemli birçok kaza raporunda kötü güvenlik kültürü kaza sebebinin belirleyicisi olarak ifade edilmiştir. Bu ifadeler güvenlik kültürü kavramının dikkat çekmesine neden olmuştur. Bu noktada güvenlik kültürünün amacı merak uyandırmaktadır.

Güvenlik kültürünün amacı; iş yerinin İSG prensiplerine bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşp insan kaynaklarının katılımıyla iş yerinde tehlike ve risklere karşı farkındalık ve bilinç geliştirilmesidir (Saujani, 2016). Kısaca güvenlik kültüründe güvenliği öncelikli bir şekilde hayatın her anına yansıtmak temel amaçtır. Bu amaç doğrultusunda güvenlik kültürünün ilkeleri; koruyuculuk, hukuka saygı ve yaşam boyu İSG eğitiminin verilmesi olarak belirtilmektedir (Hui, Wiegmann, Thaden, Sharma & Mitchell, 2002). Bu ilkeler ışığında güvenlik kültürünün boyutları oluşturulmaktadır.

Güvenlik kültürü iki temel boyutta ele alınmaktadır (Akalp & Yamankaradeniz, 2013). Bunlar; insan kaynaklarının güvenlik açısından inanç, tutum ve değerleri ile iş yerinin güvenlik açısından sahip olduğu yapı, uygulama, kontrol ve politikalarıdır. Başka bir araştırmada örgütsel bağlılık, operasyonel insan kaynakları, resmi güvenlik sistemi ve resmi olmayan güvenlik sistemi olmak üzere dört boyutla açıklanmaktadır (Wiegmann, Thaden & Gibbons, 2007). Bu modelde örgütsel bağlılık altında; güvenlik değerleri, güvenlik tedbirleri ve uyma ötesi yer almaktadır. Operasyonel insan kaynakları altında; ilk amir, bakım amiri ve eğiticiler yer almaktadır. Formel güvenlik sistemi altında; raporlama sistemi, geri bildirim, güvenlik çalışanları yer almaktadır. İnformel güvenlik sistemi altında ise; sorumluluk, yetki ve profesyonellik bulunmaktadır. Başka bir araştırmada güvenlik kültürünün boyutları; örgütsel bağlılık, yönetimin katılımı, insan kaynaklarını güçlendirme, ödül sistemi ve raporlama sisteminden oluşturmaktadır (Wiegmann, Zhang, Thaden, Sharma & Mitchell, 2002:11-12). Bu boyutlar göz önüne alınarak dünya ölçeklerinde güvenlik kültürüne ulaşmanın prensipleri şu şekilde sıralanmaktadır (Saujani, 2016): (1) Yönetim Bağlılığı: Yöneticilerin İSG çalışmalarına katılım ve desteklerinin olup bu çalışmalara liderlik etmelerini ifade etmektedir. (2) İnsan Kaynaklarının İSG Uğraşlarını Benimsemesi: Güvenlik rol ve görevlerinin belirlenmesi, güvenlik farkındalık anketlerinin uygulanması, güvenli davranışın ödüllendirilmesi ve güvenlikle ilgili sistemlerin kurulmasını ifade etmektedir. (3) Veri Toplama Sistemi: Anket, rapor, toplantı tutanakları gibi İSG ve güvenlikle ilgili verilerin toplanıp analiz edilerek karar alınmasını ifade etmektedir. (4) Sistem Entegrasyonu: İSG ile işletme fonksiyonlarının entegrasyonunu ifade etmektedir. (5) İş Yeri Geneline Katılım: İş yerinin her düzey ve her kademesinde yer alan insan kaynaklarının İSG kültürü/güvenlik kültürünün gereklerine uymasını ifade etmektedir. Sıralanan bu prensipler güvenlik kültürünün özellikleri üzerinde belirleyici olmuştur. Güvenlik kültürü özellikleri on iki madde de sıralanmaktadır (Ryan, Mine & Venture,

2000). Bunlar; (1) İnsan kaynakları iş yerinin güvenlik kural ve düzenine uymaktadır; (2) İnsan kaynakları iş yerindeki tehlikeleri gözlemler ve tehlike tespitinde düzeltme inisiyatifi alır; (3) İnsan kaynakları güvenlikle ilgili faaliyetlere gönüllü katılır; (4) Güvenlik konularında açık iletişim söz konusudur; (5) Güvenlik eksiklikleri sistemi düzeltme fırsatı olarak algılanır; (6) Eğitimler insan kaynaklarının güvenliğini sağlamasına yetecek bilgi, beceri ve yetenekleri kazandırır; (7) İnsan kaynakları yaptıkları işin potansiyel tehlikelerini anlar; (8) İnsan kaynakları gereksiz riskler almaz; (9) Yöneticiler iş yerindeki insan kaynaklarını bilerek ya da bilmeden riske atmaz; (10) Düzeltici geri bildirim sistemi vardır; (11) İş arkadaşları güvenlik desteği sağlar; (12) İş faaliyetleri ve iş yönetimi tehlikeleri önlemeye odaklanmaktadır.

Yukarıda sıralanan özelliklere ek olarak “iyi güvenlik kültürü” ortak özellikleri arasında; yönetimin İSG çalışmalarına katılması, iş yerinde güçlü bir iletişim olması, tehlike kontrolünün sağlanması, istikrarlı insan kaynaklarının varlığı, iyi bir insan kaynakları seçim süreci işletilmesi, doğru terfi sisteminin olması, etkili güvenlik eğitimlerinin verilmesi, ramak kalaların raporlanması, güvenlik kültürü için uzun süreli sabır-özveri-strateji gerekliliğinin kabulü, İSG politikasının oluşturulması, İSG’nin öneminin fark edilmesi, kaza ve ramak kalaların derinlemesine incelenmesi ve son olarak güvenlik sistemi denetiminin gerçekleştirilmesi sayılmaktadır (Cooper, 2001:13). İyi bir güvenlik kültürü için üç temel faktör ise: Yapı, kültür ve işlem olarak sıralanmaktadır (Guldenmund, 2010:1469). Bu üç faktör birleşip iyi bir güvenlik kültürünün oluşumunu sağlamaktadır. Bir başka görüş ise güvenlik kültürünü piramitle açıklamaktadır. Piramit birinci basamaktan yukarıya doğru gerçekleştirilen dört basamaktan oluşmaktadır (Patankar & Sabin, 2010). Şekil 2’de güvenlik piramidi gösterilmektedir.



Şekil 2: Güvenlik Kültürü Piramiti

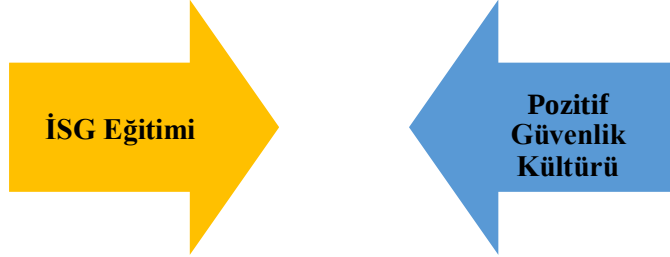
Kaynak: Patankar, M., & Sabin, E. (2010). The safety culture perspective. İçinde E. Salas, & D. Maurino (Eds.), *Human factors in aviation* (ss. 99-120). Chennai, India: Elsevier.

Şekil 2’de görüldüğü gibi ilk basamakta; işletmenin temel değerleri ve varsayımları yer almaktadır. İkinci basamakta; işletme misyonu, liderlik stratejileri, normları, işletme tarihi, işletme efsaneleri gibi kurumsal faktörler yer almaktadır. Üçüncü basamakta; işletmede yer alan tüm kademelerdeki insan kaynaklarının tutum ve fikirleri yer almaktadır. Son olarak dördüncü basamakta ise; güvenli davranış yer almaktadır. Kısacası güvenli davranışa ulaşmak için tüm basamaklar sırasıyla güvenlik kültürüne uyumlu hale getirilmelidir. Bu uyum şüphesiz tüm tarafların rollerini doğru şekilde yerine getirmesiyle mümkün olacaktır (Patankar & Sabin, 2010).

Güvenlik kültürü oluşumunda çeşitli taraflara çeşitli roller yüklenmektedir. Güvenlik kültürünün oluşumunda Devletin rolü; kayıt dışı istihdamı engellemek, çocuk işçiliğini önlemek, cinsiyet ayrımcılığına son vermek, ücretleri yaşanabilir hale getirmek, iş kazalarının bilimsel olarak analizini sağlamak, iş müfettişleri denetimini sağlamak, İSG eğitiminin denetimini yapmak ve güvenilir kayıt sistemleri geliştirmektir (Cooper, 2001). İşverenin rolü; insan kaynaklarına eğitim vermek, veri akışını denetlemek, önce insan yaklaşımını benimsemek, İş Sağlığı ve Güvenliği Birimi (İSGB) oluşturmak, risk değerlendirmesi yapmak, risk yönetim yaklaşımlarını belirlemek, ilk yardım ve acil durum gruplarını oluşturmak ve motivasyon yükseltici aktivitelerde bulunmaktır (Hui, Wiegmann, Thaden, Sharma & Mitchell, 2002). İnsan kaynaklarının rolü ise; aldıkları eğitim bilgilerini davranışlarına yansıtmak, koruyucu tedbirlere uymak, gerekli koruyucu donanımı doğru kullanmak ve güvenli davranış sergilemektir (Ryan, Mine & Venture, 2000). Rollerin doğru ya da yanlış sergilenmesi güvenlik kültürü türlerini ortaya çıkarmaktadır.

Güvenlik kültürünün temelde iki türü mevcuttur: Pozitif ve Negatif Güvenlik Kültürü (Cooper, 2000). Pozitif güvenlik kültürü olan işletmeler risk yönünden iyi yönetilen, sağlık ve güvenlik açısından bilinçli-güvenli davranış sergilenen, iş kazası oranı düşük olan işletmelerdir. Pozitif güvenlik kültürünü tehdit eden unsurlar; eğitimsizlik, sorumluluk dağılımının karmaşık hal alması, sistemli yapının olmaması, üretim alanının karmaşıklığı ve motivasyonu azaltan faktörler olarak ifade edilmektedir (Ryan, Mine & Venture, 2000). Negatif güvenlik kültürü olan işletmeler ise; İSG’yi önemsemeyen, var olan risklerin risk olarak görülmediği, güvenliğin diğer amaçlara feda edildiği, hataların tekrarlandığı, iş güvenliğinin başkasının sorumluluğu olduğunun düşünüldüğü yerlerdir. Negatif güvenlik kültürüne sahip işletmelerde iş kazasının olma ihtimali çok daha yüksektir (Ryan, Mine & Venture, 2000). Çünkü bu tür işletmelerde risk ve tedbirler

belirlenmemiş hatta önemsenmemiş olduğu için risk oranlarında yükselme söz konusudur (Wiegmann, Zhang, Thaden, Sharma & Mitchell, 2002). Bu sebeple işletmelerde pozitif güvenlik kültürünün yayılması sağlanmalıdır. Şekil 3 İSG eğitimi pozitif güvenlik kültürü ilişkisini özetlemektedir.



Şekil 3: İSG Eğitimi Pozitif Güvenlik Kültürü İlişkisi

Özetleyecek olursak Şekil 3'te ifade edildiği gibi pozitif güvenlik kültürü İSG eğitiminin hem sebebi hem de neticesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Pozitif güvenlik kültürü için doğru İSG eğitiminin verilmesi, etkin İSG eğitimi için de pozitif güvenlik kültürünün işletmede yayılmış olması gerekmektedir (Ryan, Mine & Venture, 2000). Kısacası İSG eğitiminin başarısı için işletmelerde pozitif güvenlik kültürü olması gerekmektedir. Aşağıda güvenlik kültürü ile bu ilişkiye sahip olup temel konumuzu oluşturan İSG eğitimi analiz edilmek üzere ele alınmaktadır.

2.3. İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi

Bilgi çağı olarak isimlendirilen içinde bulunduğumuz şu dönemde küresel ekonomiye uyumlu olmak için problemleri tespit ederek önleyici tedbirler almanın tek ve yegâne yolu eğitimidir (Akın, 2012). İSG anlayışının gelişmesiyle iş kazasının engellenmesinde İSG eğitimi önemli bir konumdadır. İSG eğitimi insan kaynaklarını iş kazalarından korumak adına güvenli davranış bilgilerini öğreterek güçlendirmek için yapılmaktadır (Aslanyürek, 2019). Bu açıdan uygun olan İSG eğitimi insan kaynaklarının güvenli davranış sergilemesinde önemli bir rol üstlenmektedir (Ho & Dzeng, 2010). Şekil 4 İSG eğitimi iş kaza oranı ilişkisini özetlemektedir.



Şekil 4: İSG Eğitimi İş Kazası Oranı İlişkisi

Şekil 4’te görüldüğü gibi etkili İSG eğitimi güvenli davranış geliştirip iş kaza oranının düşmesini sağlamaktadır. Yapılan analizler sonucunda iş kazalarının ortalama %90’ının insan kaynaklarının güvensiz davranışlarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır (Heinrich & Peterson, 1980; Duhon, Knouse, Robert & Walling, 1989; Porter & Corlett, 1989; Tomas, Melia & Oliver, 1999; Kang & Ryu, 2019; Kumar, Gupta & Gunda, 2020; Mohammadfam, Soltanzadeh, Aliabadi & Soltanian, 2021). Bu çalışmalar insan kaynaklarının sebep olduğu iş kazalarına çözüm üretilirse iş kazalarının azalacağı izlenimi vermektedir. Analiz sonuçlarını farklı açıdan yorumlarsak insan kaynaklarının güvensiz hareketi önlenebilirse iş kazaları %90 oranında azaltılabilecektir. Bunun için güvenli davranış alışkanlığı kazandırılması gerekmektedir. Bu da ancak İSG eğitiminin etkin olarak yürütülmesiyle mümkün olacaktır.

İş kazalarının azaltılmasında en önemli çözüm İSG eğitimi olarak belirtilmektedir (Koç & Akbıyık, 2011). İş kazalarının azaltılmasının İSG eğitimiyle ilişkilendirilmesinin nedeni ise; eğitimin insan davranışlarını istenilen doğrultuda yönlendirmeye yarayan önemli bir faktör olmasından kaynaklanmaktadır (İşler, 2013). İSG eğitiminin iş kazalarını önlemek adına önemi birçok çalışmaya da konu edilmiştir (Yılbaşı, 2017; Aslanyürek, 2019; Yenisarı, Mestav & Öztürk, 2019). Bu kapsamda şunu da belirtmek gerekmektedir verilen her eğitim davranışta değişikliğe yol açmamaktadır. Genel anlamda iyi tasarlanmış, doğru zaman ve doğru yerde, doğru argümanı doğru tekniklerle birleştirmiş ve periyodik olarak tekrarlanıp ölçümlenen kısacası etkin olan eğitimler ancak davranışta değişikliğe yol açabilmektedir (Kant, 2019). Burada eğitimin amacı önem kazanmaktadır.

İş yerinde gerçekleştirilen İSG eğitiminin en önemli amacı iş kazalarında azalma yaratmasıdır (Tomas, Melia & Oliver, 1999). Ancak işletmelerin aldıkları önlemler ve zorunlu olarak verdikleri İSG eğitimine rağmen iş kazalarının artışı İSG eğitiminde bir yanlışlık olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Tablo 1’de 2016-2021 yılları arasında gerçekleşen iş kazalarının sıklık oranları ve ağırlık hızları verilmiştir.

Tablo 1:İş Kazası Sıklık Oranları ve Ağırlık Hızları (2016-2021)

		2016	2017	2018	2019	2020	2021
İş kazası geçiren sigortalı insan kaynaklarının sayısı		286.068	359.653	430.985	422.463	384.262	511,084
İş kazası sıklık hızı	1.000.000 iş saatinde	7,9	9,94	10,76	10,76	10,85	12,27
	100 kişide	1,78	2,24	2,42	2,42	2,44	2,76
Geçici iş göremezlik zamanı (gün)		3.453.702	3.996.873	2.448.001	3.627.934	3.492.824	4.650,312
Sürekli iş göremezlik toplamı		134.403	252.916	484.791	123.623	98.620	95,360
Ölümlü kaza sayısı		1.405	1.633	1.541	1.147	1.231	1,382
İş kazası ağırlık hızı	Gün	665	973	1.259	548	568	532
	Saat	0,53	0,778	1,007	0,438	0,455	0,426
Ölümlü İş Kazaları (İSİG Meclisi)		1.970	2.006	1923	1736	2427	2170

Kaynak: Son satıra kadar veriler SGK 2016, 2017, 2018, 2019, 2020,2021 istatistikleri. Son satırda yer alan veriler İSİG Meclisi iş kazaları raporları (2016-2021).

Tablo 1 incelendiği zaman 2016-2021 yılları arasında yaşanan süreçte iş kazası geçiren sigortalı sayısının kademeli ve büyük oranda arttığı görülmektedir. 2016 yılında 286.068 olan iş kaza sayısının 2021 yılında kademeli olarak artıp 511.084'e yükseldiği görülmektedir. İSİG raporları baz alınır 1970 olan iş kazası ölüm vakasının 2021 yılında 2170 kişiye ulaştığı görülmektedir. Bu noktada iş kazalarının İSG eğitimiyle ilişkisi olup olmadığına bakmak gerekmektedir.

Literatür incelendiği zaman ilk dikkat çeken Çin'de 800 kaza raporun incelendiği çalışmada küçük inşaat firmalarının %74'ünün İSG eğitimi vermediği ve bunun sonucunda, güvensiz iş yapma alışkanlıklarının arttığı tespitidir (Cheng, Leu, Lin & Fan, 2010). Türkiye'de özellikle çok tehlikeli ve tehlikeli sınıfa İSG eğitimi vermek bir zorunluluk olmasına rağmen yapılan bir çalışmaya göre kurumların %50'si İSG eğitimini periyodik olarak gerçekleştirirken %34'ünün hiçbir İSG eğitim faaliyetinde bulunmadıkları tespit edilmiştir (Dikmen, Tüzer & Yiğit, 2011). Eğitimin verilmesinin de kazaların önüne geçmediği çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur.

Bir tersanede verilen İSG eğitiminin etkisinin ölçüldüğü yüksek lisans tezinde 91 kişiye uygulanan anketler sonucunda katılımcıların %97,8'inin İSG eğitimi aldığı ve bunların %28,6'sının iş kazası geçirdiği ancak eğitimin İSG açısından farkındalığı artırdığı belirlenmiştir (Tarakçı, 2019). Diğer bir çalışmada katılımcıların %89,8'i İSG eğitimi

almış ancak %28,3'ü 1-4 defa, %23,4'ünün 5 ve üzerinde iş kazası geçirdiği saptanmıştır (Şentürk & Sunal, 2018). Diğer yayımlanan doktora tezinde tekstil fabrikasında çalışan 150 kişiye uygulanan anketle İSG eğitimi alan örneklemenin %21,3'ünün iş kazası geçirdiği belirlenmiştir (Yiğitalp-Rençber, 2019). Ayrıca çalışmada katılımcıların İSG bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 60 fındık çalışanına ön ve son test yapılarak İSG rehberi doğrultusunda hazırlanan eğitimin etkisini gözler önüne sermeyi amaçlayan yüksek lisans tezi katılımcıların eğitim almalarına rağmen %60'ının iş kazası geçirdiğini tespit etmiştir (Tiryaki, 2019). Buna ek olarak İSG konusunda bilgi eksiklikleri olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Bir diğer yayımlanmış yüksek lisans tezi de tekstil sektöründe 400 çalışanı olan bir üretim tesisinde yapılan İSG eğitim faaliyetlerinin etkinliğini incelemek amacıyla 20 kişiyle görüşerek eğitim memnuniyeti ve farkındalık düzeylerini incelemiştir (Demirbaş, 2019). Örneklemenin %15'inin İSG eğitimi aldığı halde iş kazası geçirdiği ve İSG eğitiminin iş güvenliği ile ilgili farkındalık oluşturduğu ancak davranış değişikliği oluşturmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Burada eğitim sonrası iş kaza sayısının azalıp azalmayışı önem kazanmaktadır.

Literatür incelendiğinde ambalaj üretimi yapan fabrikada İSG eğitiminin değerlendirildiği çalışmada 562 insan kaynakları üzerinden inceleme yapıp İSG eğitiminden sonra iş kaza sayısının, %50 oranında bile olmayan, 45'ten 19'a düştüğünü tespit etmişlerdir (Ulutaşdemir vd., 2015). 208 Orman Bölge Müdürlüğü çalışanına yönelik yapılan bir çalışmada katılımcıların %96,6'sının İSG eğitimi aldığı ancak bir yılda her 3 kişiden 1'inin iş kazası yaşadığı tespit edilmiştir (Başak, Işık & Kanbay, 2018). Sağlık çalışanlarının İSG algısını ölçmeye yönelik yapılan bir başka çalışmada da 111 çalışana anket uygulanarak katılımcıların %79,3'ünün iş kazasına uğradığı belirlenmiştir (Hakyemez & Kul, 2019). Bu katılımcıların %40,9'unun yaşadıkları kazaları bildirmediği ve bunların %63,9'unun önemsemediği için bildirim yapmadığı tespiti oldukça dikkat çekicidir. Kısacası İSG eğitimi verilen kurumlarda da iş kazasının önüne geçilemediği görülmektedir.

Tüm bu veriler ışığında İSG eğitiminin etkin olarak verilmesinin iş kazasını engelleyeceğini belirten çalışmalar da literatürde yer almaktadır. Türkiye'de İSG eğitimi ile ilgili yazılan yüksek lisans tezinde İSG eğitiminin iş kazasını engelleyeceği ancak bunun için etkili bir eğitim programının tasarlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Sünbül, 2015). Eğitimin etkin olması için de bazı kriterlerin göz önüne alınması

gerekliliği vurgulanmaktadır. Örneğin; Aktuna (2017) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında yaş arttıkça yasa algısının düşüp mesleki tehlike algısının arttığı ve eğitim seviyesinin İSG eğitimi için önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada 350 hemşireye yönelik İSG algısı taramasında üniversite mezunlarının İSG eğitim algısının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Bayer & Günel, 2018). İSG eğitiminde katılımcıların eğitim tercihlerinin incelendiği çalışmada 103 şantiye çalışanına uygulanan anketlerle, %95'i İSG eğitimi almış katılımcıların %82,5'inin uygulamalı eğitim tercih ettikleri, %9,7'si video, %5,8'i sözlü ve %1,9'unun bilgisayar başında eğitim almak istedikleri tespit edilmiştir (Akboğa & Yanık, 2018). Bir diğer çalışmada 30 farklı şantiyedeki 398 insan kaynaklarına 32 soru sorularak yapılan yüksek lisans tezi sonucunda insan kaynaklarına toplu olarak eğitim yapılmaması, insan kaynaklarını eğitim modellerinden uygun olanlara göre gruplara ayırarak eğitim verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Temel, 2015). Mevcut İSG eğitiminden memnuniyet düzeyi ise %68 olarak belirlenmiştir. Mevcut eğitimden memnuniyetsizliğin tespit edildiği bir başka çalışmada; 85 iş yerinden toplanan verilere göre katılımcılar İSG eğitiminin içerik ve sürelerini yetersiz bulmaktadırlar (Karaboğa, 2014). Özetle İSG eğitiminin etkinliğinde yaş, eğitim düzeyi, mekân, eğitim tasarımı ve katılımcı tercihlerinin etkili olduğu görölmektedir.

İş kazalarını tümüyle ortadan kaldırmak ya da yok etmek olanaklı olmasa da iş kaza oranlarını en aza indirmek ancak başarılı İSG eğitimiyle mümkündür. Başarılı bir İSG eğitimi de ancak mevcut durumun başarısızlık nedenlerinin tespit edilip bunların düzeltilmesiyle mümkün olacaktır. Bu bağlamda, İSG eğitiminin kavramsal açıdan incelenmesi gerekliliği doğmuştur. Bu amaçla İSG eğitimi kavramsal, tarafların yükümlülüğu ve uygulama yönünden derinlemesine analiz edilecektir. Bu kapsamda aşağıda İSG eğitimi kavramsal açıdan incelenmek üzere ele alınmaktadır.

2.3.1. Kavramsal Açıdan İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi

İşletmelerde yer alan tehlikelere karşı insan kaynaklarının korunması ve risklerden kaçınması amacıyla İSG eğitimi almaları dünya genelinde kabul gören önleyici bir yaklaşım türü olarak karşımıza çıkmaktadır (Burke & Sockbeson, 2016). İSG eğitiminin İSG uygulamalarının doğru yapılması üzerinde etkinliği literatürde de ifade edilmektedir (Süzek, 2005:619). Bu açıdan iş kaza oranını düşürmekte önemli olan İSG

eğitimi İKY biriminin işletme güvenliği için kullandığı bir müdahale aracı olarak görölmektedir (Robson vd. 2012).

İSG eğitimi genel olarak; iş ve çalışma ortamıyla ilgili tehlike, tedbir ve doğru iş yapma kurallarının öğretildiği eğitimidir. Fiziksel, sosyal ve ruhsal açıdan insan kaynaklarının olumsuz açıdan etkilenmesini sağlayan tehditlere ve tehlikelere karşı insan kaynaklarının eğitilerek alınacak tedbirlerin öğretilmesidir (Christian, 2009). Bunun yanında İSG eğitimi insan kaynaklarına potansiyel tehlikeler hakkında nasıl bilgi edineceklerini de öğretmektedir.

İSG eğitimi sonucunda eğitime katılan insan kaynaklarının davranışlarında olumlu yönde değişiklikler oluşması beklenmektedir (Robson vd., 2012). İSG eğitimiyle insan kaynaklarını işletmede olabilecek iş kazalarından, güvensiz ve sağlıksız çalışma ortamından korumak için yapılabilecekler hakkında bilgi ve beceri sahibi yapmak amaçlanmaktadır (Christian, 2009). Ayrıca insan kaynaklarına yasal hak ve sorumlulukları hakkında bilgi vermek ve İSG bilinci oluşturup çalışma ortamında güvenlik kúltürü sağlamak da hedeflenmektedir (Ünalın, 2006:20; İşler, 2013:54). Bu amaç ve hedefler doğrultusunda İSG eğitimi bilgi sağlanıp tutum değiştirilerek güvenli davranış sergilenmesine yardımcı bir metot olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada bilgi ile güvenlik bilgisi; tutum ile iş güvenliği algısı ve güvenli davranış ile de İSG açısından tehlikeye yer bırakmayacak doğru davranışlar kastedilmektedir.

İSG eğitiminin amaçlarına ek olarak uluslararası belgelerde belirtilen üç önemli boyutu; (1) toplumsal bilinç geliştirmek için ilköğretimden başlayarak tüm eğitim kurumlarında İSG eğitiminin yaygınlaştırılması, (2) iş yerinde İSG işbaşı eğitim kapasitesinin artırılması ve (3) İSG uzmanı yetiştiren kurumların sayısının artırılması olarak karşımıza çıkmaktadır (Vinodkumar & Bhasi, 2010). Bu boyutlar yeterli İSG eğitimi açısından önem arz etmektedir.

Yeterli İSG eğitimi alıp iş ortamındaki riskler hakkında bilgilendirilmiş insan kaynakları güvenlik kúltürünün oluşumunu sağlamaktadır (Uçum, 2012:89). Güvenlik kúltürü oluşumunun sağlanması da insan kaynaklarının güvenli davranış sergilemesini sağlamaktadır (Burke & Sockbeson, 2016). Genel olarak İSG eğitimi ile; sağlık ve güvenlik bilgi ve beceri artışı, motivasyon artışı, olumlu tutum değişikliği, güvenli davranış ve sağlıklı/güvenli çalışma ortamı sağlanmak istenmektedir. Sonuçta İSG eğitiminin başarısı da insan kaynaklarının güvenli davranış sergilemesiyle

ölçülmektedir. Ancak İSG eğitiminin temelini oryantasyon eğitimiyle atıldığı unutulmamalıdır.

İSG eğitiminin temeli oryantasyon eğitimi ile atılmakta, oryantasyon eğitiminin verilmemesi İSG gibi birçok alanda problemler çıkmasına sebep olmaktadır (Erol, 2015). İnsan kaynaklarının teknik açıdan kendilerini geliştirip hata yapmamaları için işletmelerde verilen hizmet içi eğitimler de yine İSG açısından önemlidir. Aynı zamanda çalışma alanlarında tüm insan kaynaklarının görebileceği şekilde yönerge ve bilgilendirme afişleri asılması da İSG uygulamalarında etkilidir.

Bütün bunlara ek olarak etkili bir İSG eğitimi için; katılımcıların demografik özellikleri göz önüne alınmalı, öğretilecek bilgilerin hangi işe yarayacağı aktarılmalı, ön bilgi düzeyleri kontrol edilmeli, anlatılacak konuların anlatım sırası planlanmalı, yasal mevzuat bilgisi verilmeli ve görsel malzemeyle eğitim desteklenmelidir (Christian, 2009). Etkili İSG eğitimi güvenli davranış anahtarı olduğu için önem arz etmektedir. Bu noktada İSG eğitimine tabi insan kaynakları profili önem kazanmaktadır.

Günümüzde iş yerlerindeki insan kaynakları profili oldukça fazla farklılıklar içermektedir. İSG eğitiminde başarıya ulaşmak adına farklılıklara dikkat edilmesi gerekmektedir (Robson vd., 2010). Ayrıca etkin eğitim tasarımı yapmak için mevcut durumla olması gereken arasındaki farkın ortaya çıkarılıp eğitim içeriği bu minvalde hazırlanmalıdır. Bunun için İSG eğitiminde dikkat edilmesi gereken beş unsur bulunmaktadır (Şerifoğlu & Sungur, 2007). Bunlar; (1) İnsan kaynaklarının güvenlik yetkinliklerinin olup olmadığı; (2) İşe yeni başlayan ya da çalışma ortamına/işe yabancı insan kaynaklarının varlığı; (3) Üretim fonksiyonlarında değişiklik olup olmaması; (4) İstikrarsız performans düzeyleri; (5) Teknolojik yeniliklerin değişkenlik göstermesidir.

Yukarıda belirtilen unsurlar göz önüne alınarak İSG eğitimi tasarlanmalı ve eğitim süreci yine bu temel unsurlara göre şekillendirilip sürdürülmelidir. Eğitimde genel anlamda dikkat edilmesi gereken beş unsur bulunmaktadır (Neal & Griffin, 2006). Bunlar; (1) Katılımcılara uygun eğitim yönteminin seçilmesi; (2) Eğitim içeriği ve katılımcıların uğraştıkları işlerin paralel olması; (3) Eğitim süresinin dikkatli ayarlanıp çok uzun olmaması; (4) İSG uzmanları tarafından eğitimin verilmesi; (5) Eğitime katılanların eğitimde öğretilen konular doğrultusunda davranış değişikliği oluşturmalarıdır.

Yukarıdaki hususlara dikkat edilerek verilen eğitim başarılı bir İSG eğitimi için oldukça önemlidir. Bu unsurlara ek olarak İSG eğitimi sekiz temel prensip doğrultusunda gerçekleştirilmektedir (ÇSGB, 2013a). Bunlar; (1) İSG eğitiminin verimliliği için katılımcıların ihtiyaçları doğrultusunda konular seçilmelidir. (2) İSG eğitimi gerek teorik gerek uygulama açısından katılımcıların kolayca anlayacağı şekilde tasarlanmalıdır. (3) İSG eğitimi bireysel ya da gruplar halinde verilebilir. (4) İSG eğitiminde, katılımcıların İSG hakkında edinmesi gereken bilgi, beceri, tutum ve davranış ayrı olarak ve ölçülebilir şekilde ortaya konulmalıdır. (5) İSG eğitimi açısından işverence belirlenen yöntemle insan kaynaklarının bireysel olarak seviyeleri tespit edilerek temel eğitim konuları haricinde alması gereken eğitimler belirlenmelidir. (6) İSG eğitimi insan kaynaklarında İSG anlamında davranış değişikliği sağlayarak İSG bilgisinin önemini kavranmasını amaçlamaktadır. (7) İSG eğitimi sonunda ölçme ve değerlendirme yapılarak sonuçlara göre eğitim etkinliği belirlenip gerekliyse eğitim programı ya da eğitimci değişikliği yapılmalı veya eğitim tekrarlanmalıdır. (8) İnsan kaynaklarına işe başlamadan önce verilecek İSG eğitimi dışında diğer eğitimlerde işverenin yeterli ve gerekli sistemin kurulması halinde İSG eğitimi genel konuları uzaktan eğitim ile verilebilir.

Yukarıda sayılan prensiplere ek olarak 2013 tarihli “28628 sayılı İş Ekipmanlarının Kullanımında Sağlık ve Güvenlik Şartları Yönetmeliği”nin 11.maddesinde; insan kaynaklarının İSG açısından özel riskler barındıran iş ekipman tamir, kontrol, tadil, bakım ve hizmetinde görevlendirilen insan kaynaklarına özel eğitim verilmesi gerekliliği ortaya konulmaktadır. Ayrıca yukarıda sayılan prensipler çerçevesinde düzenlenen İSG eğitimi belgelenmelidir. Bu belgelerde yer alması gereken bilgiler 2012 yılında yayımlanan 6331 sayılı “İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu”nda dokuz madde halinde sıralanmaktadır. Bunlar kısaca; (1) Eğitime Katılan Kişinin Adı-Soyadı; (2) Katılımcının Unvanı-Görevi; (3) Eğitim Konusu; (4) Eğitim Süresi; (5) Eğitimcinin Ad-Soyadı; (6) Eğitimcinin Unvan-Görevi; (7) Eğitimi Veren İmzası; (8) Eğitim Tarihi; (9) İş Yeri Dışında Kurum Tarafından Sağlanan Eğitimlerde Kurum Unvanı yer almalıdır.

Yukarıda yer alan bilgileri içeren belgeler insan kaynakları özlük dosyalarında saklanmalıdır. Tüm bu çaba temelde İSG performansının artırılması için yapılmaktadır. İSG performansı; insan kaynaklarının diğer insan kaynakları, müşteriler, kamu ve çevre sağlığını iyileştirmek için çaba göstermesi ya da davranış sergilemesi olarak ifade

edilmektedir (Burke, 2002). İSG performansı İSG çıktıları ve güvenli davranış değişkenleri (Christian, 2009) ve İSG bilgisi, insan kaynakları tavrı ve inancı (Robson vd., 2012) ile ölçümlenmektedir. Burada İSG çıktısı ile kastedilen; meslek hastalığı, iş kazası ve ramak kalaların verileridir. Kurumun İSG performansı yıl içinde yaşanan iş kazalarının oranlarıyla ölçümlenebilmektedir. Güvenli davranış değişkenleriyle kastedilen; iş yapılırken oluşan iş kazalarının genel olarak sebebi olduğu düşünülen kazadan önce ve sonra gerçekleştirilen güvensiz davranışlardan oluşan kontrol listesi kullanılarak güvenli davranış sıklıklarının belirlenmesidir. İnsan kaynakları tavrı ve inançlarıyla kastedilen ise; tutum, tavır, inanç, öz yeterlilik, algılanan risk ve davranış niyetleri parametrelerinin yer aldığı anketlerle likert ölçeği gibi tutum ölçekleriyle ölçümdür. Şekil 5'te İSG performansı özetlenmektedir.



Şekil 5: İSG Performansı

Şekil 5'te özetlenen İSG performansını oluşturan İSG eğitiminin sonucunda insan kaynaklarında değişmesi beklenen özellikler vardır. Bunlar; İSG Bilgisi ve İSG Motivasyonudur (Vinodkumar & Bhasi, 2010; Burke & Sockbeson, 2016:329). İSG Bilgisi; işin sağlık ve güvenlik risklerine karşı işin güvenli ve doğru olacak şekilde ifa edilmesini sağlayacak insan kaynaklarının hak ve yükümlülüklerini içeren bilgiyi ifade etmektedir (Burke & Sockbeson, 2016). İnsan kaynaklarının güvenli davranışta bulunmasını doğrudan etkileyen unsurdur. İSG bilgisinin bileşenleri; temel bilgi ve beceriler, tanıma ve farkındalık bilgi ve becerisi, sorun çözme ve karar verme yeteneği ve güçlendirme-yetki becerisi olmak üzere dört başlıkta toplanmaktadır (Burke & Sockbeson, 2016). Temel bilgi ve beceriler kimyasalların ya da koruyucu ekipmanın nasıl kullanılması gerektiği bilgisini ifade etmektedir. Tanıma ve farkındalık bilgi ve becerisi; çalışma ortamında yer alan tehlikelerin bilgisini toplamayı ifade etmektedir. Sorun çözme ve karar verme yeteneği beklenmedik risk anında karar verme ve

yapılabilirse sorunu çözmek için gereken bilgiyi kastetmektedir. Son olarak güçlendirme-yetki becerisi toplu hareket etmek için insan kaynaklarına aktarılan yetki bilgisini ifade etmektedir. Bu noktada değişmesi beklenen ikinci özellik İSG motivasyonudur.

İSG motivasyonu bir diğer ifadesiyle güvenlik motivasyonu; insan kaynaklarının iş yaparken güvenli davranış göstermesini sağlayan güdü olarak ifade edilmektedir (Neal & Griffin, 2016). Güvenlik motivasyonu ile güvenli davranış arasında illiyet bağı bulunmaktadır (Chen & Chen, 2014). Yani insan kaynaklarının güvenlik motivasyonu yükseldikçe güvenli davranış gösterme oranları da artmaktadır. Burada güvenli davranışla ne kastedildiği ifade edilmelidir.

Güvenli davranış; İSG kurallarına uymak ve İSG sistemine katılmak olmak üzere iki temel sınıf olarak tanımlanmaktadır (Neal & Griffin, 2006). İSG kurallarına uymak; tehlikeye neden olmayacak şekilde doğru ve güvenli iş yapma kurallarına uymaktır (Chen & Chen, 2014). İSG sistemine katılım ise; gönüllülük temeline dayalı sürdürülebilirlik ve sistemin geliştirilmesi için katkıda bulunmaktır (Burke & Sockbeson, 2016). Kişisel koruyucuları doğru ve uygun bir şekilde kullanıyor olmak İSG kurallarına uymak olurken; İSG hakkında iletişimde bulunmak İSG sistemine katılım anlamına gelmektedir. Daha genel anlamda İSG eğitimiyle artırılmak istenen güvenlik motivasyonu İSG sistemine katılımı ile ilgili; İSG bilgisi İSG kurallarını uygulamakla ilgilidir.

Kavramsal açıdan İSG eğitimi, İSG bilgi ve İSG motivasyonunu artırarak İSG kurallarına uyum ve İSG sistemine katılımı sağlayıp İSG performansını artırmaktır. Sonuçta insan kaynaklarının güvenli davranış sergileyerek iş kazası gibi olumsuz çıktıları azaltması beklenmektedir. İSG eğitiminin nihai sonucu iş kazasını önlemek, yaralanmaların önüne geçmek, ölümleri azaltmak ve bunların oluşturduğu doğrudan ya da dolaylı maliyetleri azaltmaktır (Christian, 2009). İSG eğitimiyle amaçlanan iş kazasının engellenmesi olsa da İSG eğitim etkinliği araştırmalarında yukarıda sayılan ölçütlere göre analizlerin çok nadir yapıldığı da görülmektedir (Robson vd., 2012). İSG eğitiminin başarısını bazı durumsal özellikler etkilemektedir.

İSG eğitiminin başarısını etkileyen durumsal özellikler; eğitim metodu, eğitici özellikleri ve eğitim süresi olarak karşımıza çıkmaktadır (Burke & Sockbeson, 2016). Ek olarak demografik özellikler, bilişsel yetenek, eğitimden önceki tavır-beklenti,

meslek, tecrübe, dil, öğrenme motivasyonu da yine İSG eğitimini etkileyen durumsal özellikler arasında gösterilmektedir (Robson vd., 2012:6). Bir başka çalışmada bu özellikler; güvenlik iklimi, iş yeri tehlikeleri ve kültürel özellikler olmak üzere üç başlıkta toplanmaktadır (Burke & Sockbeson, 2016:329). Güvenlik iklimi ile; işletmede yer alan herkesi etkileyen İSG politikaları, İSG uygulamaları ve prosedürleri gibi iş çevresine ait özellikler kastedilmektedir. Genel anlamda güvenlik iklimi; iş ortamında İSG'ye yönelik algı ya da insan kaynaklarının algılarıyla şekillenen güvenlik kültürünün geçici süre ölçülebilen hali olarak ifade edilmektedir (Robson vd., 2012). Kısaca güvenlik iklimi güvenlik kültürünün algılanan durumudur (Burke & Sockbeson, 2016). İş yeri tehlikeleri ile ILO İSG ansiklopedisine göre; şiddet, barometrik basınç, titreşim, ısı, radyasyon, ışık, gürültü, iç hava kalitesi, yangın, elektrik, çalışma saatleri, afet, biyolojik etken, ekipman, kimyasal, psikolojik faktör ve ekranlı araçlar şeklinde sınıflandırılması kastedilmektedir. Kültürel özellikler ile de kültürel boyutlar kastedilmektedir. Kültürel özellikler özetle İSG eğitimi ve uygulamalarını kısaca eğitimin davranışa yansımaları etkilemektedir (Burke & Sockbeson, 2016:331).

Özetleyecek olursak; kavramsal açıdan İSG eğitimi tehlike, tedbir, doğru iş yapım kuralları ve potansiyel tehlikelerin tespiti bilgisinin verilmesidir. Güvenli davranış sergilenerek iş kaza oranının düşmesi beklenmektedir. İSG eğitimi; İSG bilgisi ve motivasyonunu artırıp İSG kurallarına uyularak İSG sistemine katılımı sağlayıp İSG performansının artırılmasıdır. İSG performans artışı için de İSG bilgisi ve İSG motivasyon artışıyla sağlanan güvenlik kültürü ve güvenlik iklimi ortamının oluşturduğu güvenli davranış gelişimi gerekmektedir. Kısacası güvenli davranışın sergilenmesini oluşturan İSG eğitimi için taraflar yükümlülüklerini yerine getirmelidir. Bu yükümlülükler aşağıda incelenmek üzere ele alınmaktadır.

2.3.2. İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitiminde Tarafların Yükümlülükleri

6331 sayılı kanun işveren, insan kaynakları ve Devlet olmak üzere İSG eğitimi açısından üç ayrı tarafa sorumluluk yüklemektedir. 6331 sayılı İSG Kanunu'na göre işveren genel anlamda; mesleki risklerin önlenmesi, risklere karşı tedbir alınması, güvenlik ve sağlık için gerekli teçhizatın temini, tedbirlerin değişen koşullara uyumlaştırılması, var olan durumun iyileştirilmesi gibi çalışmalar yürüterek güvenli/sağlıklı iş ortamı için İSG eğitiminin verilmesinden sorumlu tutulmaktadır (mad.4). 4857 sayılı iş kanununa göre işveren; İSG önlemlerine uyulmasını denetlemek,

insan kaynaklarına mesleki riskleri söylemek, insan kaynaklarını tedbir-hak-sorumlulukları hakkında bilgi vermek ve İSG eğitimi sağlamakla sorumlu tutulmuştur. 6331 sayılı kanun işverenin İSG eğitimi açısından yedi temel sorumluluğu olduğunu belirtmektedir. Bunlar; (1) İnsan kaynaklarının İSG eğitimini almasını kolaylaştırmak; (2) İnsan kaynakları çalışma alanı ya da işi değiştiğinde, işe girdiğinde, iş için kullandığı teçhizatın değişiminde ya da yeni teknolojiye geçince yeniden eğitim vermek; (3) Eğitimi, beliren ve değişen risklere uygun şekilde yenileyerek gerektiğinde ve düzenli aralıklarla tekrarlamak; (4) İnsan kaynakları temsilcilerine özel olarak eğitim vermek; (5) Mesleki eğitim zorunluluğu olan çok tehlikeli ve tehlikeli sınıftaki işlerde, ifa edeceği işin mesleki eğitimini aldığını gösterir belgesi olmayanları iş yerinde çalıştırmamak; (6) İş kazası geçiren insan kaynaklarına işe geri döndüklerinde işbaşı yapmadan geçirilen kazanın nedenleri, kazadan korunma yolları ve güvenli çalışma teknikleriyle ilgili ek eğitimler vermek; (7) Herhangi bir nedenle altı aydan uzun süre işinden uzak kalan insan kaynaklarına, yeniden işbaşı yaparken bilgi yenileme eğitimi vermek.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle 6331 sayılı kanunun İSG bağlamında insan kaynaklarının eğitiminde işverene oldukça fazla sorumluluk yüklediği anlaşılmaktadır. “Çalışanların İş Sağlığı ve güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik”e göre işverenlerin İSG eğitimi ile ilgili on temel yükümlülüğü bulunmaktadır (ÇSGB, 2013a). Bunlar kısaca; (1) Eğitim programlarının hazırlanarak uygulanmasını sağlamak; (2) Eğitim için uygun olan yer ve teçhizatı sağlamak; (3) İnsan kaynaklarının İSG eğitimine katılmasını sağlamak; (4) İSG eğitime katılanlara katılım belgesi düzenlenmek; (5) Özel politika gerektiren, hamile, genç, çocuk, yaşlı, emziren insan kaynaklarına uygun eğitimin verilmesini sağlamak; (6) Özel görevi bulunan insan kaynaklarını (insan kaynakları temsilcisi, destek elemanı, acil durum ekipleri) çalışmalarını kapsamında eğitime tabi tutmak; (7) Geçici iş ilişkisi içerisinde olunan işverenle iletişim sağlayarak onun çalışanlarına da İSG eğitiminin verilmesini sağlamak; (8) Alt işverenin çalışanlarına da İSG eğitiminin verilmesini sağlamak; (9) Çok tehlikeli ve tehlikeli sınıfta olan iş yerlerinde İSG eğitimi aldığını belgeleyemeyen insan kaynaklarını çalıştırmamak; (10) İSG eğitiminin verilmesini sağlamak.

Yukarıda sayılan sorumluluklara ek olarak yeni düzenlemede işveren sorumluluğuna bağlanan dört yükümlülük daha vardır (RG, 2018). Bunlar kısaca; (1) İşe yeni başlayan insan kaynaklarına güncellenen içerikleri içeren İSG eğitiminin verilmesini sağlamak;

(2) İşe başlama eğitiminin süresinin 2 saat olarak ve fiilen işe başlama gerçekleşmeden önce verilmesini sağlamak; (3) Eğitim içeriklerinin işin kendine has risklerine uygun olarak tasarlanmasını sağlamak; (4) İnsan kaynakları ve insan kaynakları temsilcisini eğitimi konusunda bilgilendirmek.

Yukarıdaki sorumluluklar ışığında işveren sorumlulukları kısaca dört maddede toplanmaktadır (Şahingöz & Şık, 2016). Bunlar; (1) Eğitim programlarının planlanıp uygulanması; (2) İSG eğitim ihtiyaçlarının temini; (3) İnsan kaynaklarının İSG eğitimine katılımının sağlanması; (4) Katılımcılara katılım belgesi verilmesi.

Yukarıda yer alan bilgiler ışığında İSG eğitimi için işverenin temel sorumluluğunun “insan kaynaklarına İSG eğitimi vermek” olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. İşe başlayana öncelikle, işle ilgili risk ve korunma yolları hakkında eğitim verilerek işe yeni başlayanın ilk başta riskleri algılamamasının önüne geçilmesi gerekmektedir. Bu nedenle iş kazasını önleyebilmek için işe başlama eğitimi İSG açısından önem arz etmektedir. Bununla beraber iş ya da iş ortamı değişikliği, iş ile ilgili kullanılan teçhizat değişimi, çalışma saati değişimi, yeni teknoloji kullanımı gibi sebeplerle oluşabilecek riskler hakkında ayrıca eğitim verilmesi gerekmektedir. Aynı iş yerinde bile olsa farklı departmanın farklı işleyişi olacağı için risk faktörleri de farklılaşacak, yeni bir teçhizat yeni riskleri de beraberinde getirecek ve yeni teknoloji kullanımı da yeni risk faktörleri içerecektir. Bu yüzden yeni bir şey yapıldığı her zaman konuyla ilgili İSG eğitimi verilmesi işveren yükümlülüğündedir. İlaveten iş kazası sonrası işbaşı yapan insan kaynaklarına İSG eğitimine ek olarak kaza ya da hastalık nedeni, güvenli çalışma ortamı ve korunma yollarıyla alakalı eğitim verilmesi gerekmektedir. Kaza ya da hastalıktan korunma konusunda yetersiz bilgiye sahip olma ihtimalinden dolayı bu eğitimler özellikle önemli hale gelmektedir.

Kısacası kanun ve yönetmeliklerle işveren; insan kaynaklarının İSG eğitimini vermek/verdirmek, eğitim yer/araç/teçhizat temini sağlamak, insan kaynaklarının İSG eğitimine katılımını sağlamak ve katılımcılara katılım belgesi düzenlemekle sorumlu tutulmuştur. “İş Güvenliği Uzmanlarının Görev, Yetki, Sorumluluk ve Eğitimleri Hakkında Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik”te işveren İSG eğitimi için öncelikle destek elemanı ve insan kaynakları temsilcisinin görüşünü almaktan sorumlu tutulmuştur (ÇSGB, 2013b). Eğitim konusu işverenin bilgi ve becerisini aştığında eğitimi Ortak Sağlık ve Güvenlik Birimi (OSGB)’nden temin etmelidir.

Aynı yönetmelikte işveren kendi insan kaynaklarıyla birlikte geçici iş ilişkisi kurulan insan kaynaklarına karşı da İSG eğitimi açısından yükümlü tutulmaktadır (ÇSGB, 2013b). Bununla birlikte 6331 sayılı kanun alt işveren asıl işveren ilişkisinde, asıl işveren alt işverenle birlikte İSG eğitiminden sorumlu tutulmaktadır. Her ne kadar temel sorumluluklar işverene yüklenmiş olsa da elbette insan kaynaklarının da İSG eğitimi açısından belirli sorumlulukları mevcuttur. 6331 sayılı kanun insan kaynaklarının İSG eğitimi ile ilgili yükümlülüklerini beş madde de sıralamaktadır. Bunlar; (1) İşin gerektirdiği teçhizatı kurallara uygun olarak kullanmak; (2) Tehlikeli madde ve ekipmanı kurallara uygun kullanmak; (3) Kişisel ekipman ve donanımı doğru şekil/yer/zamanda kullanmak; (4) Tehlike oluşturma ihtimali olan bir riskle karşılaşıldığında insan kaynakları temsilcisi ya da işverene bildirmek; (5) Aldıkları eğitim doğrultusunda çalışma arkadaşlarının güvenlik ve sağlıklarını tehlikeye sokmamak (mad.19).

Yukarıdaki sorumluluklara ek olarak insan kaynakları eğitime katılmak, eğitimde aldıkları bilgiler doğrultusunda davranmak ve hem mesai arkadaşlarını hem de kendisini tehlikeye düşürmemekle sorumlu tutulmaktadır (ÇSGB, 2013b). İnsan kaynaklarının İSG eğitimine katılarak eğitimden edindikleri bilgileri yaptıkları işlere uygulamaları gerekmektedir. Ayrıca İSG ile ilgili verilen talimatlara uymakla da sorumlu tutulmaktadırlar. İSG eğitimi açısından bir diğer taraf olan Devlet de bazı sorumluluklara sahiptir.

İSG eğitimi açısından Devletin en önemli yükümlülüğü eğitimin kendisidir. Anayasanın 42.maddesinde “hiç kimse öğretim ve eğitim hakkından eksik bırakılamaz” ve “öğretim ve eğitim Devletin ilk ödevlerindendir” ifadeleri yer almaktadır. Bu ifadelerden hareketle anayasal bir hak olan eğitim hakkı elbette İSG eğitimini de kapsamakta ve Devlet güvencesinde yer almaktadır. Bununla birlikte 6331 sayılı kanuna göre Devlet; İSG eğitimi hakkında yasa çıkarmak, eğitimleri denetlemek ve eğitimle ilgili eksiklikler için yaptırımlar uygulamak zorundadır.

Özetleyecek olursak işveren, insan kaynakları ve Devletin İSG eğitimi açısından belirli sorumlulukları bulunmaktadır. Etkin ve etkili bir İSG eğitimi için de bu sorumlulukların yerine getirilmesi gerekmektedir. Aşağıda işveren, insan kaynakları ve Devletin sorumluluğunda olan İSG eğitiminin hangi konuları kapsadığı incelenmek üzere ele alınmaktadır.

2.3.3. İş Sağlığı ve Güvenliği Temel Eğitim Konuları

İşveren insan kaynakları ve Devletin sorumluluğunda olan İSG eğitimi belirli kurallara göre düzenlenmektedir. İSG eğitim usul ve esaslarını “Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı” yönetmeliklerle belirlemektedir. İSG eğitiminin iş yerlerinde verilen ve İSG uzmanı ile diğer sağlık personeline verilen olmak üzere iki kategoride incelenmesi gerekmektedir. İş güvenliği uzmanı eğitimleri İSG eğitimini veren kişilerin İSG bilgisini görmek açısından önem arz etmektedir. Bu iki kategori aşağıda incelenmek üzere ele alınmaktadır.

2.3.3.1. İş Yerlerinde Verilen Temel İSG Eğitim Konuları

Temel İSG eğitimi için “Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik”te insan kaynaklarının her iş yerinde karşılaşılabileceği genel risk, İSG mevzuatı ve insan kaynakları hak ve yükümlülüklerine ilişkin konular asgari eğitim içeriği olarak belirlenmiştir (RG, 2018). Aynı yönetmelikte İSG eğitimi Genel, Sağlık, Teknik ve Diğerleri olmak üzere dört konu başlığı kapsamında ifade edilmektedir. Zorunlu olarak bu konu başlıklarında yer alması gereken başlıklar ise aşağıda yer almaktadır:

1. *Genel Konular:* a) Çalışma mevzuatı bilgisi, b) İnsan kaynaklarıyla ilgili yasal olan sorumluluk ve haklar, c) Çalışma ortamı düzen ve temizliği, d) İş kazasından kaynaklanan yasal sonuçlar.
2. *Sağlık Konuları:* a) Meslek hastalığı sebebi, b) Meslek hastalığından korunma ilke ve tekniklerini uygulama, c) Canlı Bilimiyle alakalı ve psiko-sosyal risk faktörleri, d) İlk yardım, e) Tütün ve ürünlerinden kaynaklanan zarar ve pasif etkileşimleri.
3. *Teknik Konular:* a) Fiziksel, kimyasal ve ergonomik risk faktörleri, b) Manuel yapılan taşıma ve kaldırma işleri, c) Patlama, parlama, yangın ve bunlardan korunma, d) İş için gerekli teçhizatın güvenli kullanımı, e) Ekranlı olan araçlarla ilgili çalışmalar, f) Elektrik tehlike, risk ve tedbiri, g) İş kaza sebebi ve korunma ilkeleri, h) Güvenlikle ve sağlıkla ilgili işaretler, ı) KKD kullanımları, k) İSG hakkında genel kurallar ve güvenlik kültürü, l) Kurtarma ve tahliye.
4. *Diğer Konular:* İnsan kaynaklarının ifa ettiği işle ilgili, yüksekte iş yapma, kapalı ortamda çalışma, radyasyon riski olan mekânda çalışma, kaynak işi yapma, özel risk içeren teçhizatla çalışma, kanserojen madde nedeniyle oluşan sağlık riski gibi konular.

Yukarıda yer alan eğitimler işletmedeki tüm insan kaynaklarının bilmesi gereken temel İSG bilgilerini kapsamaktadır. Bu konulara ek olarak iş yerinde yapılan ihtiyaç analizlerine göre konular belirlenmeli ya da bu çerçevede yer alan konulardan işin ifası için önem sırasına göre konular eğitime dahil edilmelidir (ÇSGB, 2013b).

Eğitim konu başlıkları yönetmelik aracılığıyla belirlenmiş olmakla birlikte içeriklerinin belirtilmediği yine yönetmeliklerde görülmektedir. Bunun temel sebebi; İSG eğitim içeriklerinin iş yeri şartları, katılımcı özellikleri, risk ölçüm sonuçları gibi etmenler göz önünde bulundurularak belirlenmesi gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. İSG eğitiminde insan kaynaklarının alacağı eğitimin önemli olduğu kadar iş güvenliği uzmanlarının eğitimi de önem arz etmektedir. Aşağıdaki bölümde iş güvenliği uzmanı ile diğer sağlık personelinin eğitim konuları incelenmek üzere ele alınmaktadır.

2.3.3.2. İş Güvenliği Uzmanı Eğitim Konuları

İş güvenliği uzmanı; “İSG konusunda görev almak için Bakanlık tarafından yetkilendirilen, iş güvenliği uzmanı belgesine haiz mühendis, mimar ve teknik elemanlar” olarak tanımlanmaktadır. İş güvenliği uzmanı belgesinde üç belge sınıfı vardır: A, B ve C. 6331 sayılı kanuna göre çok tehlikeli, tehlikeli ve az tehlikeli işlerde A sınıfı; az tehlikeli ve tehlikeli işlerde B sınıfı; az tehlikeli işlerde C sınıfı belgesi olan uzmanlar görevlendirilebilmektedir. “İş Güvenliği Uzmanlarının Görev, Yetki, Sorumluluk ve Eğitimleri Hakkında Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik”te iş güvenliği uzmanı eğitim konuları belge sınıflarına göre aşağıdaki gibidir (ÇSGB, 2013b):

A Sınıfı Belge: Çalışma hukuku, Temel hukuk, İSG hukuku, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı’nın kuruluş ve görevleri, İş Teftiş Kurulu’nun kuruluş ve yetkileri, İSG Genel Müdürlüğü’nün kuruluş ve görevleri, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Eğitim ve Araştırma Merkezi’nin kuruluş ve görevleri, İşçi ve işveren sendikaları, Uluslararası Kuruluşlar, İş güvenliği uzmanı yetki, görev ve yükümlülükleri, İşletmelerde iş sağlığı ve güvenliği organizasyonu, İletişim teknikleri, İş sağlığı ve güvenliğinde genel ilkeler, İş hijyeni ve fiziksel etmenler, Kimyasal etmenler, Biyolojik etmenler, Psikolojik etmenler, Ölçüm ve değerlendirme: Ortam ölçümleri, Ölçüm ve değerlendirme: Sınır değerler, Meslek hastalıkları, Parlayıcı maddeler, Tehlikeli maddeler, Zararlı maddeler, Radyoaktif maddeler, Güvenlik Bilgi Formu, Makineler ve makine koruyucuları, Kazanlar, Basınçlı kaplar, Kompresörler, Kaynak işleri, Taşıma, depolama ve istifleme,

İş makineleri, Kaldırma araçları, Bakım onarım, Yüksek gerilim, Orta gerilim, Alçak gerilim, Statik elektrik, Yangın yönetimi: Tanımlar, Söndürme sistemleri, Acil durum planları, İnşaat iş yerlerinde güvenlik, Maden iş yerlerinde güvenlik, Kişisel koruyucu ekipman, İş güvenliği açısından yapılması gerekli kontrol ve hazırlanacak belgeler, İş Kazaları: Tanımlar, İş kazasından sayılacak haller, Kaza sonrası düzenlenecek belgeler, kaza bildirimi, Kazanın incelenmesi ve rapor düzenlenmesi, İstatistik düzenlenmesi, İSG Yönetim Sistemi, BS 8800, OHSAS 18001, ISO14001, ISO 9000, BS 8800, ISO 14001, ISO 9000, ILO, Risk yönetim ve değerlendirilmesi, Tehlike ve risk, Risk algılama, Risk analiz yöntemleri, Risklerin kontrol altına alınması, İzleme, Düzeltici faaliyet.

B Sınıfı Belge: Çalışma hukuku, İSG Kurulları, Temel hukuk, İSG hukuku, İş yeri sağlık birimi, İş güvenliği uzmanı, Ekranlı araçlarla yapılan çalışmalarda sağlık ve güvenlik, Titreşim, Gürültü, Güvenlik ve sağlık işareti, Yapı işinde sağlık ve güvenlik, Asbestle yapılan işlerde güvenlik ve sağlık, Kimyasal maddeyle iş yapanlarda güvenlik ve sağlık, Kanserojen maddeyle uğraşanlarda güvenlik ve sağlık, Patlayıcı ortamda insan kaynaklarının korunması, Kişisel koruyucu donanımların iş yerlerinde kullanımı, Kişisel koruyucu donanımların iş yerlerinde kullanımı, İşletme binası ve eklentilerinde alınacak güvenlik ve sağlık tedbirleri, Manuel taşıma işi, İş için gerekli teçhizatın kullanımında sağlık ve güvenlik, Sondajla maden çıkartılan işlerde sağlık ve güvenlik, Yer altı ve yerüstü maden işletmelerinde güvenlik ve sağlık, Ölçme ve değerlendirme ile ilgili uygulama, Endüstriyel toksikoloji, Ergonomi, Tanımlar, Söndürme sistemleri ve bakımı, İlgili yönetmelikler, Acil eylem durumları, Acil durum planları.

C Sınıfı Belge: İSG hukuku, Temel hukuk, İş hukuku, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'nın kuruluş ve görevleri, İş Teftiş Kurulu'nun kuruluş ve yetkisi, İSG Genel Müdürlüğünün Kuruluş ve Yetkisi, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Eğitim ve Araştırma Merkezi'nin Kuruluş ve Görevleri, İşçi ve İşveren Sendikaları, Uluslararası Kuruluşlar, İş güvenliği uzmanının görev, yetki ve sorumlulukları, İşletmelerde iş sağlığı ve güvenliği organizasyonu, İletişim teknikleri, İş sağlığı ve güvenliği genel ilkeleri, İş hijyeni, fiziksel etmenler, Kimyasal etmenler, Biyolojik etmenler, Psikolojik Etmenler, Ölçüm ve değerlendirme: Ortam ölçümleri, Ölçüm ve değerlendirme: Sınır değerler, Ergonomi, Meslek hastalıkları, Parlayıcı maddeler, Patlayıcı maddeler, Tehlikeli maddeler, Zararlı maddeler, Radyoaktif maddeler, Güvenlik bilgi formu, Makineler ve makine koruyucuları, Kazanlar, Basınçlı kaplar, Kompresörler, Kaynak işleri, Taşıma,

depolama ve istifleme, İş makineleri, Kaldırma araçları, Bakım ve onarım, Yüksek gerilim, Orta gerilim, Alçak gerilim, Statik elektrik, Yangın yönetimi: Tanımlar, Söndürme sistemleri, Acil durum planları, İnşaat işyerlerinde güvenlik, Maden iş yerlerinde güvenlik, Kişisel koruyucu ekipman, İş güvenliği açısından gerekli kontroller ve düzenlenecek belgeler, İş kazaları: Tanımlar İş kazasından sayılacak haller, Kaza sonrasında düzenlenecek belgeler, Kazanın bildirimi, Kaza inceleme ve raporu hazırlama, İstatistik düzenlenmesi, İSG Yönetim Sistemleri, OHSAS 18001, ILO, BS 8800, ISO14001, ISO 9000, BS 8800, ISO 14001, ISO 9000, Risk yönetim ve değerlendirme, Tehlike ve risk, Risk algılama, Risk analiz yöntemleri, Risklerin kontrol altına alınması, İzleme, Düzeltici faaliyet.

Yukarıda yer alan eğitim konuları kapsamında eğitime tabi tutulan adaylar girdikleri sınav neticesinde ilgili iş güvenliği uzmanı belgesine sahip olmaktadır. Elde edilen ilgili sınıfın belgesi ilgili tehlike sınıflarında geçerli olmaktadır. Yine eğitim içeriklerinin yönetmeliklerle sınırlanmadığı görülmektedir.

Genel olarak özetlemek gerekirse iş yerlerinde insan kaynaklarına yönelik ve iş güvenliği uzmanı eğitim temel konuları yönetmeliklerle belirlenmiş olup bu konu içeriklerinin iş tehlike sınıfı ve risklerine göre genişletilmesinin önü açık bırakılmıştır. Bu konular çerçevesinde şekillenen eğitim uygulamaları ayrıca önem taşımaktadır. Aşağıda İSG eğitim uygulamaları incelenmek üzere ele alınmaktadır.

2.3.4. İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitim Uygulaması

Başarılı bir İSG eğitiminin verilmesi iyi tasarlanmış bir eğitim uygulamasıyla mümkün olacaktır (Burke & Sockbeson, 2016). Eğitimin uygulanması hem iş yerinde hem de iş güvenliği uzmanları eğitiminde son derece önemlidir. İş yerinde ve iş güvenliği uzmanlarında İSG eğitim uygulamaları farklılık göstermektedir. Bu iki eğitim uygulamasının ayrı ayrı ele alınarak incelenmesi gerekmektedir. Aşağıda iş yerlerindeki İSG eğitim uygulaması incelenmek üzere ele alınmaktadır.

2.3.4.1. İş Yerlerinde İSG Eğitim Uygulaması

İSG eğitimi iş kazasının azalmasında öncülük ettiği için önem arz etmektedir (Robson vd., 2012). İş yerlerinde İSG eğitimi işveren tarafından ve daha büyük işletmelerde İKY bölümleri tarafından organize edilmektedir. “Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik”e göre İSG eğitimi verme yetkisi

olanları sekiz maddede sıralamak mümkündür (ÇSGB, 2013a). Bunlar; (1) İşveren, işçi ve kamu görevli kuruluşu; (2) İşçi, işveren ve kamu görevlileri kuruluşlarınca kurulan eğitim vakıfları; (3) İşçi, işveren ve kamu görevlileri kuruluşlarının ortaklaşa kurdukları eğitim merkezi; (4) Üniversiteler; (5) Kamu kurumlarının eğitim birimleri; (6) Kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşları; (7) Bakanlıkça yetkilendirilmiş eğitim kurumları; (8) Ortak sağlık ve güvenlik birimi (OSGB).

Yukarıda belirtilenlere ek olarak ve genel olarak İSG eğitimi; İSG uzmanı, iş yeri hekimi, üniversite gibi kamu kurumlarının İSG ile ilgili birimleri ve OSGB tarafından verilmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken eğitim programında olan konuya göre uzmanlık alanı olan kişi veya kuruluşlardan eğitim alınmasıdır. Etkili bir eğitim için eğitimi verecek olan kadar eğitim yeri de önem arz etmektedir. “Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik”e göre eğitimin yapılacağı yerin dört temel nitelik taşıması gerekmektedir (ÇSGB, 2013a). Bunlar kısaca; (1) İSG eğitiminin uygulama kısımlarının da yapılmasına olanak tanınması; (2) İSG eğitiminin uygulaması için de yeterli büyüklükte olması; (3) İSG eğitimi için uygun termal konfor koşulu ve yeterli aydınlatmayı sağlaması; (4) İSG eğitiminde kullanılacak mevcut teknolojiye uygun teçhizatı sağlaması gerekmektedir.

Eğitim ortamı için yukarıdaki özellikler katılımcının dikkatini eğitime odaklaması, rahatlığı gibi nedenlerden dolayı önem arz etmektedir. Yönetmelikler incelendiği zaman genel olarak eğitim kurumlarının fiziki özelliklerinin ders içeriği gibi konulardan daha çok önemsendiği görülmektedir (bkz. ÇSGB, 2012). Bu konuya bu kadar önem verilmesinin temel nedeni eğitim ortamının eğitim etkinliğini bozmamasını sağlamaktır. İSG eğitimi süreklilik arz ettiği için de eğitim ortamının doğru bir şekilde belirlenmiş olması önem kazanmaktadır. Eğitim etkinliği için önemli olan bir diğer konu da eğitim süresidir.

24 Mayıs 2018 yılında 30430 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan yönetmelik değişikliğine göre İSG eğitiminin süresi her bir insan kaynağı için aşağıdaki gibidir (ÇSGB, 2013a):

- Çok Tehlikeli İşlerde En Az 16 Saat,
- Tehlikeli İşlerde En Az 12 Saat,
- Az Tehlikeli İşlerde En Az 8 Saat.

Aynı yönetmeliğe göre İSG eğitimi dört saat ve katları şeklinde dilimlenebilir (ÇSGB, 2013a). Böylece iş yerinde uygulanan vardiya sisteminin etkilenmemesi ve çalışma programına uygun olarak ayarlanarak iş aksamalarının önüne geçilmesi amaçlanmaktadır. İSG eğitiminde geçen süre çalışma süresi içerisinde değerlendirilmektedir (ÇSGB, 2013a). Eğitim süresi haftalık çalışma süresini aşıyorsa fazla süreyle iş görme veya fazla çalışma olarak bu süreler değerlendirilir. Periyodik eğitime ek olarak verilen eğitimlerin süreleri farklılık göstermektedir. Yeni işe alımda verilen işe başlama eğitimi en az 2 saat olarak uygulanmalıdır (ÇSGB, 2013a). İSG eğitimi belirli aralıklarla tekraren verilmelidir. Böylece konunun ehemmiyeti anlaşılacak bilgilerin tekrar edilmesiyle öğrenme kolaylaşacaktır. Ayrıca tehlike sınıflarına göre yönetmelikler kapsamında zorunlu eğitim tekrarları bulunmaktadır. İSG eğitim tekrarları iş yeri tehlike sınıflarına göre aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (ÇSGB, 2013a):

- Çok Tehlikeli Sınıf Yılda En Az 1,
- Tehlikeli Sınıf İki Yılda En Az 1,
- Az Tehlikeli Sınıf En Az Üç Yılda 1.

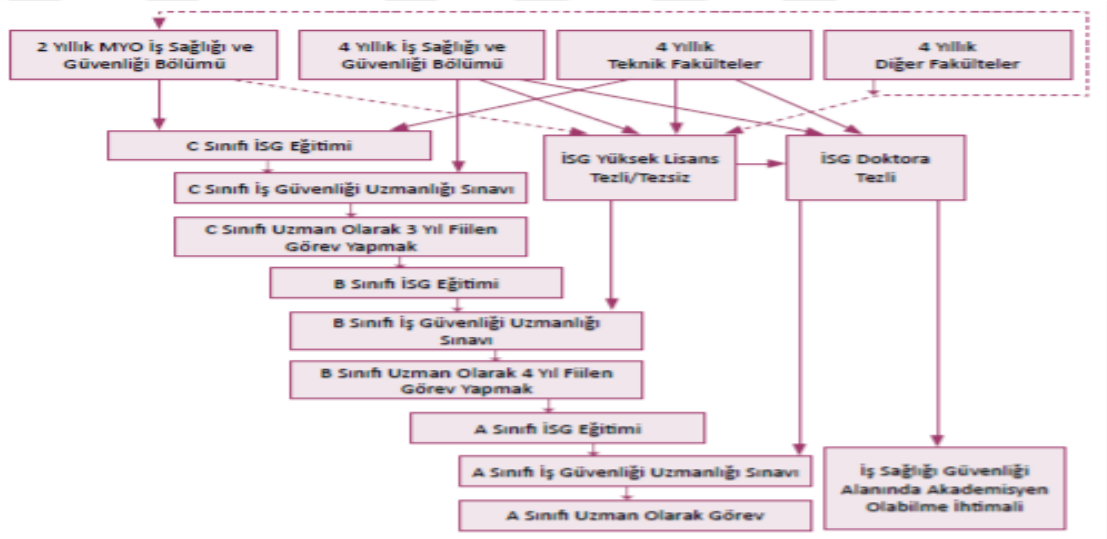
Bunlara ek olarak yeni teknoloji kullanımı ve ekipman değişikliği olduğunda ayrıca eğitim verilmesi gerekmektedir (ÇSGB, 2013a). İş kazası geçiren insan kaynağı işe dönüş yaptıkları zaman işe başlamadan önce tekrar İSG eğitimine tabi tutulması gerekmektedir. Sebebi ne olursa olsun 6 aydan uzun süre işten uzakta kalan insan kaynaklarına işe başlarken İSG bilgi yenileme eğitimi verilmesi gerekmektedir (ÇSGB, 2013a). Çünkü 6 ay veya daha uzun süre işten uzak kalan insan kaynaklarının İSG bilgisi azalmış olabilir. Risk faktörleri ve bunlardan korunma yolları konusunda dikkatsiz davranabilir. Bunu önlemek için bilgi yenileme eğitimi verilmesi şarttır. Destek elemanları ve insan kaynakları temsilcilerine görevli oldukları konularla ilgili detayların gözlerinden kaçabilme ihtimalini önleyecek şekilde özel eğitimler verilmelidir. Elbette bu eğitimler bazı maliyetler içermektedir.

Hem 6331 sayılı kanun hem de “Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik”e göre İSG eğitim maliyetleri işletmede çalışan insan kaynaklarına yansıtılamaz (ÇSGB, 2013a, mad.8). İSG eğitim maliyeti tamamen işverenin sorumluluğundadır. Aksi bir durum söz konusu değildir. Eğitimlerin en büyük maliyet kalemini oluşturan eğitim değerlendirmesinin maliyetleri de yine işveren sorumluluğundadır.

Özetleyecek olursak; iş yerinde İSG eğitiminin uygulanması için eğitimin süresi, tekrarı ve mekânı oldukça önem arz etmektedir. Başarılı bir İSG eğitimi için bunların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Elbette başarılı İSG eğitim uygulaması için iş güvenliği uzmanı eğitimi de önem taşımaktadır. Aşağıda iş güvenliği uzmanı eğitim uygulaması incelenmek üzere ele alınmaktadır.

2.3.4.2. İş Güvenliği Uzmanı Eğitim Uygulaması

İş güvenliği uzmanı olmak adına ilgili sınıfın belgesi için gerekli eğitimi alıp sınavlardan başarılı olmak gerekmektedir. İş güvenliği uzmanı belgesi almanın alternatif yolları mevcuttur. Şekil 6'da iş güvenliği uzmanı belgesinin alternatifleri özetlenmektedir.



Şekil 6: İş Güvenliği Uzmanı Eğitim Alternatifleri

Kaynak: Sivrikaya, O. (2016). Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında iş sağlığı ve güvenliği eğitiminde güncel durum. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2), 151-163.

Şekil 6'da görüldüğü gibi iş güvenliği uzmanı olabilmek adına İSG Meslek Yüksek Okulu (MYO)'ndan mezun olmak, İSG lisans programından mezunu olmak, Teknik fakültelerde lisans mezunu olmak ya da herhangi bir lisans mezunu olup gerekli eğitime katılmak öncelikli şart olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu şartlardan bir/birkaçını sağlayan adayın ilgili uzmanlık (A, B ya da C) belgesini almak için uzmanlık sınavına girmesi gerekmektedir. Bunlara ek olarak lisans üstü eğitim alan adaylar da yine ilgili uzmanlık (A, B ya da C) sınavına girerek sınavı başarıyla tamamlamak (100 üstünden en az 70 puan almak) koşuluyla İş Güvenliği uzmanı olabilmektedir.

Yönetmeliklere göre iş güvenliği uzmanlarının eğitimi; “Uygulamalı ve Teorik” olarak iki kısımdan oluşup program içeriği ve programda görev alacak eğiticilerin özellikleri Komisyon tarafından belirlenmektedir. “İşyeri Hekimi ve Diğer Sağlık Personelinin Görev, Yetki, Sorumluluk ve Eğitimleri Hakkında Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik”e göre eğitim program süresi, uygulama 40 saat, teorik 180 saat toplamda 220 saatten kısa olmamak kaydıyla tek bir program dâhilinde uygulanmaktadır (ÇSGB, 2014). Teorik olarak verilecek eğitimin en çok %50’si uzaktan eğitim ile verilebilmektedir. Adaylar teorik olarak verilen eğitimin en az %90’ına ve uygulamalı verilen eğitimin tamamına katılmak zorundadırlar. Uzaktan eğitim bitirilmeden yüz yüze eğitime geçilmemekte ve yüz yüze eğitim bitirilmeden uygulamalı olarak verilen eğitim alınamamaktadır. İş güvenliği uzmanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulamalı eğitimler; “en az bir iş güvenliği uzmanı görevlendirilen iş yerlerinde yapılabilir” şeklinde ifade edilmiştir (ÇSGB, 2012; ÇSGB, 2013b). İlâveten iş güvenliği uzmanı eğitimi 60 günden az olmamalıdır. Eğitimi biri mühendis olmak üzere en az iki eğitimci yapmaktadır. Tam süreli iş sözleşmesi kapsamında eğitimler gerçekleştirilmektedir. Eğitim sonucu girilen uzmanlık sınavlarından en az 100 üzerinden 70 puan alınarak başarılı sayılan adaylar belgelerini almaktadır.

Yukarıda kastedilen eğitici eğitim belgesi “İş Güvenliği Uzmanlarının Görev, Yetki, Sorumluluk ve Eğitimleri Hakkında Yönetmelik”te; “belirlenen yerlerde en az kırk saat eğitime tabi tutulma sonucu alınan belge” olarak tanımlanmaktadır (ÇSGB, 2012). Katılımcılar bu belge ile iş güvenliği uzmanlarının eğitimcisi olara yetkilendirilmektedir. İş güvenliği uzmanı eğitici belgesi için altı temel özellik gerekmektedir (ÇSGB, 2012; ÇSGB, 2013b). Bunlar; (1) Pedagojik formasyon ya da eğitici eğitimi belgesine sahip olanlar en az 5 sene A sınıfı belgeyle iş güvenliği uzmanlığı işini yaptığını ispatlayan A sınıfı iş güvenliği uzmanı olmak; (2) Pedagojik formasyon ya da eğitici eğitimi belgesine sahip olanlar en az on yıl tecrübe, İSG ya da iş güvenliği alanında doktora yapan mühendis, mimar ya da teknik eleman olmak; (3) Pedagojik formasyon ya da eğitici eğitimi belgesine sahip olanlar en az on yıl teftiş yapmış iş müfettişi ya da Bakanlıkta beş yıl görev yapmış İSG uzmanı olmak; (4) Pedagojik formasyon ya da eğitici eğitimi belgesine sahip olanlar en az on yıl uzmanlık tecrübesi olan mimar, mühendis ya da teknik eleman niteliğine sahip Bakanlıkta görev almış çalışma ve sosyal güvenlik eğitimi uzmanı olmak; (5) Pedagojik formasyon ya da eğitici eğitimi belgesine sahip olanlar en az 10 sene İSG Genel Müdürlüğü ve bağlı

birimlerde mimar, mühendis ya da teknik eleman olarak çalışmak; (6) Mimar, mühendislik, fizik, kimya, hukuk, tıp fakültesi mezunu ya da teknik öğretmen olup İş Sağlığı ve Güvenliği Genel Müdürlüğünce ilan edilen müfredata uygun en az 4 sene ders vermiş öğretim üyesi olmak. Sıralanan özelliklerden bir ya da birkaçına sahip olanlar eğitici eğitimi belgesini alarak iş güvenliği uzmanı eğitimini vermektedir. Eğitici eğitimi de süreklilik arz etmektedir.

İş güvenliği uzmanı uzmanlık belgesini aldıktan sonra beş yıllık aralıklarla yenileme eğitimine katılmak zorundadır. Yenileme eğitimi 30 saatten az olmamalıdır (ÇSGB, 2013b). Yenileme eğitimi yüz yüze verilmektedir. Belge sınıfını yükseltmek (örneğin C sınıfını B sınıfı yapmak) için alınan eğitimler yenileme eğitimi yerine geçmektedir.

Özetleyecek olursak iş güvenliği uzmanı olmak için ilgili sınıfta belgeye sahip olmak gerekmektedir. Eğitim sonucunda girilen sınavlardan 100 üzerinden 70 puan alarak ilgili uzmanlık belgelerine sahip olunmaktadır. Belgeler alındıktan sonra yenileme eğitimine katılmak gerekmektedir. İş güvenliği uzmanları İSG eğitimini verdikleri için önemlidir. Ayrıca burada iş yerlerinde başarılı bir İSG eğitimi için gereken doğru eğitimde süreç tasarımı oldukça önemlidir. Aşağıda İSG eğitim süreci incelenmek üzere ele alınmaktadır.

2.3.5. İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitim Süreci

Başarılı bir İSG eğitiminin verilmesi iyi tasarlanmış bir eğitim programıyla mümkün olacaktır (Demirbilek, 2005). İSG eğitim programı işletmenin misyonuna uygun olacak şekilde ve kademeli olarak planlanmalıdır (ÇSGB, 2014). Yönetmeliklerde eğitim programı ile kastedilen; “eğitim şekli, günü, saati, yeri, eğitimci ve katılımcılar gibi faktörlerle bunlara ilişkin tüm bilgi ve belgeden oluşan program” olarak ifade edilmektedir (ÇSGB, 2012; ÇSGB, 2014). İSG eğitim programı; insan kaynaklarının güvenliğini en üst seviyede sağlayıp işin sürdürülebilirliği için insan kaynaklarının işle ilgili bilgi, beceri ve yeteneklerini artıracak şekilde ve ürün/hizmet kalitesini insan kaynaklarının güvenliğini sağlar nitelikte olmalıdır. Bu niteliklere uygun bir eğitim programı aşağıdaki süreçleri içermelidir (Demirbilek, 2005):

- İSG Eğitim Politikalarının Belirlenmesi,
- İSG Eğitim Gereksinimlerinin Tespiti,
- İSG Eğitiminin Amaç ve Hedeflerinin Oluşturulması,
- İSG Eğitim Planının Yapılması,

- İSG Eğitim Yöntemi Seçimi,
- İSG Eğitiminin Uygulanması,
- İSG Eğitimini Ölçme ve Değerlendirme.

Kısacası İSG eğitimi için öncelikle eğitim politikalarını belirleyip, bu doğrultuda kurumdaki insan kaynakları dikkate alınarak gereksinimler belirlenip, eğitimin hedef ve amaçları anlaşılıp açık bir şekilde ortaya konulduktan sonra eğitim yöntemi seçilip nihayet eğitim uygulama aşamasına geçilmektedir. Uygulama tamamlandıktan sonra eğitimin başarısını belirlemek amacıyla eğitimler belirli aralıklarla değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. İSG eğitim sürecinin aşamalarını detaylandırarak inceleyecek olursak:

İSG Eğitim Politikalarının Belirlenmesi: İyi bir eğitim politikası oluşturmak ihtiyaçları iyi analiz ederek mümkün olacaktır. Bu yüzden öncelikle yönetim İSG eğitim politikalarının oluşturulması noktasında fikir birliğine sahip olmalıdır. Sonrasında işletmenin genel politikasıyla uygun olacak şekilde eğitimin ne şekilde ve nasıl yapılacağı ve hangi konulardan oluşacağı konuları belirlenmelidir. İSG eğitim politikaları insan kaynaklarının kolaylıkla anlayabileceği şekilde ifade edilmelidir. Ayrıca İSG eğitim politikasının makul, gerçekleştirilebilir ve maliyet açısından uygulanabilir olmasına dikkat edilmelidir. İşveren ya da işveren temsilcisi, güvenlik ve sağlık üst yöneticisi, insan kaynakları temsilcisi ve gerekiyorsa işletmede yer alan tüm insan kaynakları bu sürece dahil edilmelidir (ÇSGB, 2014). Geliştirilen İSG eğitim politikaları istikrarlı bir şekilde uygulanmalıdır.

İSG Eğitim Gereksinimlerinin Tespiti: İnsan kaynakları eğitim ihtiyaçlarının tespit edilmesi katılımcı verimlilik ve etkinliğinin artırılmasını sağlayacaktır. Bu açıdan öncelikle çalışma ortamında insan kaynaklarının sağlık ve güvenlik tehdidi oluşturan faktörler tespit edilmelidir. Akabinde mevcut tehlikeler ve bu tehlikelere sebep olan kaynaklar belirlenmelidir. Son olarak bu aşamada işe ilişkin bilgi, beceri ve yetenek yönünden insan kaynaklarının eksiklikleri belirlenmelidir.

İSG Eğitiminin Amaç ve Hedeflerinin Oluşturulması: Bu aşamanın temelini işletme amaçları göz önüne alınarak bunlara uygun eğitim amaç ve hedeflerini belirlemek oluşturmaktadır. Bunun yanında temel İSG eğitimi ile birlikte özel grupların eğitimi, geçici insan kaynakları, taşeron gibi özel grup eğitimlerinin de amaç ve hedefleri bu aşamada belirlenmelidir.

İSG Eğitim Planının Yapılması: Eğitim politikası, gereksinimi, amaç ve hedefi belirlendikten sonra artık İSG eğitiminin planlanması aşamasına gelinmiş demektir. Bu aşamada öncelikle İSG eğitim planının iş akış planlarıyla paralel olacak şekilde hazırlanmasına dikkat edilmelidir. Hangi eğitimler hangi iş grubuna ne zaman verilecek bu aşamada belirlenip netleştirilmelidir. Burada önemli olan bir diğer husus da eğitimin yetişkinlere verileceği gerçeğidir.

İSG Eğitim Yöntem Seçimi: İSG eğitim planları da gerçekleştirildikten sonra İSG eğitiminin hangi yöntemle verileceğine karar verilmesi gerekmektedir. Bu aşamada öncelikle katılımcıların her birinin öğrenme düzeyine yönelik ortak bir eğitim yöntemi seçilmesi önem arz etmektedir. Bu aşamada İSG eğitiminde kullanılacak materyallerin de belirlenmesi gerekmektedir.

İSG Eğitiminin Uygulanması: İSG eğitim politikası, insan kaynaklarının eğitim gereksinimi, eğitim amaç ve hedefleri, eğitim planı ve eğitim yöntemi belirlendikten sonra sıra eğitimin uygulanma aşamasına gelmektedir. Bu aşamada tasarımı yapılan İSG eğitiminin uygulaması yapılmalıdır. Bu noktada dikkat edilecek bir nokta da İSG eğitiminin etkin ve etkili bir şekilde yürütülmesinin sağlanmasıdır.

İSG Eğitiminin Ölçme ve Değerlendirme: Eğitim uygulaması gerçekleştirildikten sonra sürecin son ve önemli bir aşaması olan değerlendirme aşamasına gelinmiştir. İSG eğitiminin amaçlanan hedeflerine ulaşım noktasında başarıları ölçümlere tabi tutularak değerlendirilmelidir. Eğitim sonunda insan kaynaklarının davranışları değerlendirilerek eğitimin davranışta değişikliğe yol açıp açmadığı gözlemlenmelidir. Değerlendirmeler ışığında katılımcıların eğitim konularında eksik kaldıkları gözlemlenir ya da ölçümlenirse eğitimler bu eksikler doğrultusunda yenilenmelidir. İnsan kaynakları eğitim sonrası değerlendirme sonuçları iyi çıkarsa da eğitimleri davranışa dönüştürmediği gözlemlenen insan kaynaklarına tekrar eğitim verilmesi gerekmektedir. Çünkü İSG eğitiminde önemli olan insan kaynaklarının eğitimde edindiği bilgileri davranışa yansıtmasıdır.

Yukarıda belirtilen İSG eğitim sürecinin hazırlanmasında insan kaynakları temsilcisi ya da doğrudan insan kaynaklarının görüşleri alınmalıdır (ÇSGB, 2013a). Çünkü işi icra eden işi gözlemleyenden ya da teorik bilgisi olandan iş riskleri ile ilgili daha çok bilgiye sahiptir. Bu yüzden insan kaynakları ya da temsilcilerinin iş yaparken karşılaştıkları riskler konusunda bilgisi alınarak eğitim süreci tasarlanmalıdır. Ayrıca İSG eğitim

programı işveren tarafından yıl başında tasarlanıp ilan edilmelidir (ÇSGB, 2014). Böylece yıl başında o yıl alınacak İSG eğitimi planlanmış ve herkesçe bilinir hale getirilmiş olacaktır. Yıllık İSG eğitim programında; eğitimin konusu, tarihi, süresi, amacı, hedefi ve katılımcıların isimleri yer almalıdır. İSG eğitim programına bakıldığı zaman kimin ne zaman hangi konuda İSG eğitimine katılacağı açık bir şekilde görülmelidir. Ancak işe yeni bir alım olduğunda ya da şartlarda değişim söz konusuysa yıllık eğitimlere bilgi yenileme ve ilave eğitimler eklenebilmektedir. Çünkü yenilik yeni riskleri de beraberinde getirecek ya da yeni mevzuat yeni bir eğitim içeriği talep edecektir. Bu talebin de karşılanması gerekmektedir.

Özetleyecek olursak; yukarıda yer alan aşamalar göz önüne alınarak hazırlanan İSG eğitim süreci yıl başında resmi olarak ilan edilmelidir. Bu aşamalar atlanmadan her biri sırasıyla gerçekleştirilmesi eğitimin etkili olması için önemlidir. Eğitimin etkili olması için gerekli koşullardan bir diğeri de doğru yöntemin seçilmesidir. Aşağıda İSG eğitim yöntemleri incelenmek üzere ele alınmaktadır.

2.3.6. İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Uygulama Yöntemleri

İSG eğitiminin insan kaynakları tarafından kavranmasında eğitim yöntemi önemli bir yere sahiptir. Mevzuatta işe başlama eğitimi, temel eğitim, uzaktan uygulanan eğitim ile uzaktan eğitim yönetim sistemi olmak üzere 4 temel İSG eğitim yöntemi belirtilmektedir. “Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik”te yer aldığı şekliyle bunlar kısaca aşağıda açıklanmaktadır (bknz. RG, 2018).

İşe Başlama Eğitimi: İşe yeni başlayacak insan kaynaklarının görev yeri ve sorumluluk alanları tespit edildikten sonra işin riskleri ve ekipmanları hakkında uygulamalı olarak verilen eğitimidir. Bu eğitim en az 2 saat ve işe fiilen başlanmadan önce verilmelidir.

Temel Eğitim: Risk sınıfına göre belirlenen periyotlarda İSG temel eğitim konularını içeren İSG eğitiminin verildiği eğitimidir. Bu eğitim yüz yüze ya da uzaktan gerçekleştirilmelidir.

Uzaktan Uygulanan Eğitim: Teknolojik altyapı kullanımı ile uzaktan internet aracılığıyla verilen eğitimidir. Temel eğitim konuları ve gereken ek konuların internet aracılığıyla verilmesidir.

Uzaktan Eğitim Yönetim Sistemi: Eğitim uygulanmasını, kayıt altına alınmasını, raporlanmasını ve eğitimin değerlendirilmesini sağlayan yazılımdır. Bu yazılım ile İSG eğitimi kayıtlı olarak verilmektedir.

Yukarıda sıralanan eğitim yöntemlerine ek olarak; işbaşı, yenileme, periyodik, özel politika gerektiren insan kaynaklarının ve iş kazası geçiren insan kaynaklarının eğitimleri yardımcı yöntemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlar kısaca aşağıdaki açıklanmaktadır (bknz. ÇSGB, 2013a; ÇSGB, 2014).

İşbaşı Eğitimi (Oryantasyon): İşe yeni insan kaynakları alındığında işin ve iş yerine has tehlikelerin ve tedbirlerin anlatıldığı eğitimidir (Sabuncuoğlu, 2013). Oryantasyon eğitimi kapsamında genel bilgilendirme, mevzuat bilgisi, acil durum planı ve risk eğitimi verilmektedir (Demirbilek, 2005). Oryantasyon kapsamında verilen Genel Bilgilendirme Eğitiminde; İSG yönetiminin sistem olarak ele alınarak sistemin en küçük parçasında bile yapılacak müdahalenin sistemin tümünü etkileyebileceği insan kaynaklarına açıklanmaktadır. Mevzuat Bilgisi Eğitiminde; ilgili İSG mevzuatı anlatılmaktadır. Acil Durum Planı Eğitiminde; problem karşısında uyulacak acil durum planı bilgisi verilip sorumluluk ve görev dağılımı açıklanmaktadır. İSG Riskleri Eğitiminde; İSG riskleri ve risk kaynağını ortadan kaldıracak kontrol yöntemleri hakkında bilgi verilmektedir. Oryantasyon eğitiminin işe girişte işe başlamadan önce insan kaynaklarına verilmesi önem arz etmektedir (Sabuncuoğlu, 2013). Çünkü insan kaynaklarının iş bilgisi, sorumluluğu, acil durumda nasıl davranacağı, acil durumda kiminle iletişime geçeceği konularında bilgi verilerek bilinçlendirilmesinin sağlanması iş yerinde meydana gelebilecek zararları ve zarardan etkilenmeyi önleyip azaltacaktır.

Yenileme Eğitimi: Mevzuat değişikliği, yeni risk oluşumu ya da iş yerinden altı ay ya da daha fazla süreli uzak kaldıktan sonra bilgi yenilenmesi için verilen eğitimidir. Bu eğitim güncellenmiş normal İSG eğitim konularını kapsamaktadır.

Periyodik Eğitim: Belirli aralıklarla tekrarlanan eğitime verilen isimdir. Burada genel eğitimin tekrar verilmesi kastedilmektedir.

Özel Politika Gerektiren İnsan Kaynakları Eğitimi: Yaşlı, genç, hamile, engelli veya emziren insan kaynaklarına yönelik hazırlanıp verilen eğitimidir. Bu eğitim içerikleri verilen özel gruba uygun olarak tasarlanmalıdır.

İş Kazası Geçiren İnsan Kaynakları Eğitimi: Kaza sonrası sürdürülebilir İSG için verilen eğitimidir. Geçirilen kaza hakkında özellikle bilgilendirme sağlanması gerekmektedir.

Yukarıda sıralanan eğitim yöntemlerinin etkili olması için üç temel öğrenme alanı mevcuttur. Bunlar; zihinsel aktivitelerle ilgili olan “Bilişsel Alan”; duygu, tutum, inanç, ilgi, değerle ilgili olan “Duygusal Alan”; akıl-vücut koordinasyonu gerektiren “Psiko-motor Alan” olarak sınıflandırılmaktadır (Demirbilek, 2005). Bu üç alanın eğitim yöntemi de farklılık göstermektedir. Eğer eğitim bilişsel alana hitap ediyorsa görsellikleri ön planda olan bir eğitim türü seçilmelidir. Örneğin; video eğitimi gibi. Eğer duygusal alan hedefteyse sınıf ortamında verilecek eğitim türü seçilmelidir. Örneğin; teorik eğitim gibi. Son olarak psiko-motor alana hitap eden eğitimler için uygulamalı eğitim türü tercih edilmelidir. Örneğin; tiyatro eğitimi gibi. Eğitim bu şekilde verilerek öğrenme kolaylaştırılıp davranışa yansması sağlanacaktır.

Eğitimin öğrenilmiş olması davranışa yansmasıyla ölçülmektedir (Burke & Sockbeson, 2016). Bu kapsamda NIOSH, 2010 yılında İSG eğitiminin etkilerini bilimsel açıdan değerlendirilmesi için bir komisyon oluşturmuştur (Robson vd., 2010). Komisyon 1996-2007 yılları arasında yayımlanmış araştırmalara meta analiz yöntemiyle çoklu analiz yapmıştır. Çalışmada 22 deneysel çalışma mercek altına alınmış ve bunların sadece on dört tanesi bilimsel niteliklere uygun olarak tespit edilip incelenmiştir. Araştırma sonucunda İSG eğitiminin davranış değişikliğine sebep olması gerektiğine dair güçlü kanıtlar bulunmuştur. Bir başka çalışma 2007-2014 yılları arasında yayımlanmış yirmi sekiz araştırmada İSG eğitiminin sonuçlarını araştıran meta analiz ile yapılan araştırmada İSG eğitiminin insan kaynakları inanç ve tutumları üzerine etkili olduğu sonucuna ulaşıp davranış değişikliğine neden olması gerektiği tespit edilmiştir (Ricci vd., 2016). Bu örneklerden yola çıkılarak İSG eğitiminin etkililiğini ölçmek için davranışa yansımaya bakılması gerektiği ifade edilmektedir. Elbette İSG yöntemlerinin başarılı olup davranışa yansması için eğitim yöntem türü önem arz etmektedir (Robson vd., 2010). Aşağıda İSG eğitim yöntemlerinde uygulanan eğitim türleri açıklanmaktadır.

Teorik Anlatım: Teorik anlatım konunun genelde sınıf ya da sınıf denilebilecek bir ortamda eğitici tarafından tek bir konunun tek bir şekilde aktarımını ifade etmektedir (Demirbilek, 2005). Eğitim konusunun eğitici tarafından tüm kuramsal yönleriyle aktarıldığı bir eğitim türüdür. Konu derinlemesine anlatıldıktan sonra geri bildirim

alınmaktadır. Uzaktan veya yüz yüze eğitim olarak verilebilmektedir. Burada katılımcıların öğrenme hızlarının aynı olmaması durumu göz ardı edilmektedir (Ricci vd., 2016). Bütün katılımcıların aynı zaman ve şekilde öğrenmesi beklenmektedir.

Programlı Öğretim Teknikleri: Katılımcının öğrenme sürecine aktif olarak katılımını, kişisel öğrenme hızına uygun ilerleyip öğrenme çıktısının eğitimle eş zamanlı denetimini sağlayan bir eğitim türüdür. Bilginin belirli kısımlara ya da belirli öğelere ayrılarak belli sırayla düzenlenip katılımcıya aktarıldığı bir eğitim türüdür (Robson vd., 2012). Katılımcının eğitime aktif katılımı esastır. Bireysel öğrenme odaklı bir eğitim türüdür. Yani eğitime katılanların kendi öğrenme düzeylerine ve ilgilerine göre eğitime yöneldikleri varsayımına dayanmaktadır. Burada önemli olan katılımcıya aktarılan bilginin onun anlayabileceği düzeyde tutulması gerekliliğidir. Eğitimin bireyselleştirilmesi temel noktasını oluşturmaktadır (Ricci vd., 2016). Her katılımcının kendi öğrenme ya da anlama hızında öğrenmesini sağlamaktadır.

Bilgisayar Tabanlı Öğretim: Eğitime özel tasarlanmış yazılımlar aracılığıyla bilgisayar ortamında yapılan eğitim türüdür (Burke & Sockbeson, 2016). Bu yazılımlar eğitimin planlanmasından ölçülerek değerlendirilmesine kadar tüm eğitim sürecini kapsar niteliktedir. Bu eğitim türünde eğitici konuyu anlatır yazılım aracılığıyla anlatım kayıt altına alınıp katılımcının isteğine bağlı izlemesine olanak tanımaktadır. Eğitimin değerlendirilmesi bilgisayar tarafından gerçekleştirilmektedir. Tüm iş ve işlemler bilgisayar destekli olduğu için bu ismi almıştır.

Davranışsal Modelleme: Bu eğitim türü daha çok davranışlarla ilgilidir. Yeni bir davranışın başka bir kişide görülüp taklit edilerek öğrenilmesine dayanmaktadır (Burke & Sockbeson, 2016). Yani güvenli davranış sergilenen çalışma ortamında insan kaynaklarının genel olarak bunu gözlemleyerek öğrenmesini ve bu örnek davranışı uygulayarak içselleştirmesini içermektedir.

Simülasyon: Simülasyon interaktif eğitim türlerinden biridir. Katılımcıların mevcut durum ya da olayı gerçekçi bir öğrenme koşulunda tecrübe ederek öğrenmesini sağlayan eğitim türüdür (Burke & Sockbeson, 2016). Temelde var olan olayın sahtesinin üretilmesidir. Örneğin bir kaza anı simülasyon aracılığıyla sanki gerçek o an yaşanmış gibi önce ve sonra olabilecekler an ve an deneyimlenmiş gibi yaşanmaktadır.

Uygulamalı Eğitimler: Uygulama tatbik etmek anlamına gelmektedir (Robson vd., 2012). Teorik eğitimlerle öğrenilen şeyin uygulanmasını içeren eğitim türüdür (Burke &

Sockbeson, 2016). Hedef teorik olarak aktarılan bilginin davranışa yansıyacak şekilde uygulamalı olarak gösterilip pekiştirilmesini sağlamaktır. Örneğin kaza anında ne yapılacağına ya da kişisel donanımın nasıl kullanılacağına uygulamalı eğitimlerle gösterilmesidir.

İşbaşı Eğitimi: İşin ifa edildiği yerde işe başlamadan formen ya da mühendis tarafından ayaküstü iş risk ve tehlikelerini içeren eğitim konularının insan kaynaklarının fikri de alınarak ve insan kaynaklarının katılımı da sağlanarak yapıldığı eğitimlerdir (Sabuncuoğlu, 2013). Bu eğitim sayesinde oryantasyon ve temel İSG eğitiminde öğrenilen bilgilerin uygulanması konusunda bilinç oluşturulmaktadır (Burke & Sockbeson, 2016). Çalışma alanında gerçekleştirildiği ve mevcut insan kaynakları katıldığı için öngörülen tehlikelerin dışında iş yapılırken oluşan tehlikeler belirlenip çözüm yolu üretilmesini sağlamaktadır. Her gün işe başlamadan önce yapılırsa insan kaynaklarına riskler her gün hatırlatılmış olmaktadır.

Video Eğitimi: İSG ile ilgili insan kaynaklarının yaptıkları işle ilgili risk ve tehlikeleri ve alınacak tedbirleri anlatan her ay 1-2 tane tüm insan kaynaklarına verilen eğitimdir (Burke & Sockbeson, 2016). Görsel nitelikli bir eğitimdir. İSG farkındalığı açısından önemlidir (Burke & Sockbeson, 2016). Doğru çalışma ve doğru müdahale yöntemlerinin uygulamalı olarak öğrenilmesini sağlamaktadır. Daha önce yaşanan iş kazaları hakkında verilen eğitim insan kaynaklarında kendi iş koşullarını gözlerinde canlandırarak aynı kazaları önlemek için güvenlik farkındalığı oluşturmaktadır.

Tiyatro Eğitimi: İnsan kaynaklarının tehlikeli koşullarda güvenli davranışların nasıl sergilenmesi gerektiğini, İSG kurallarının neler olduğunu, iş kazalarının sebeplerinin ortaya konulmasını amaçlamaktadır (Burke & Sockbeson, 2016). İnsan kaynaklarına verilen tiyatro eğitimiyle iş ortamındaki ve çalışma koşullarındaki tehditleri trajikomik bir biçimde görmeleri sağlanmaktadır. Farklı İSG temaları insan kaynaklarına tiyatro olarak yansıtılmaktadır. Bu tip uygulamalar konunun güncel tutulmasını sağlamaktadır (Burke & Sockbeson, 2016). Bu eğitim yönteminin maliyetli olmasından dolayı çok uygulanmadığı da ifade edilmelidir.

Yönetici Saha Konuşmaları: Çalışma ortamlarında İSG bilincinin geliştirilmesinde yönetimin desteği çok önemlidir. Yöneticiler İSG uygulamalarını işlerinin bir parçası olarak kabul etmelidirler. Temelde yönetici saha konuşmaları ile yöneticilerin saha gezilerinde verdikleri eğitim kastedilmektedir (Robson vd., 2012). Yöneticiler belirli

aralıklarla sadece İSG ile ilgili değerlendirme yapmak için saha gezisi yapmalıdırlar. Bu geziler sırasında güvenli davranış sergileyen en az bir insan kaynağını ödüllendirerek diğer insan kaynaklarını bu konuda teşvik etmelidirler.

Yukarıda sıralanan eğitim türlerinin hangi eğitim için tercih edileceği önemlidir. Eğitim etki seviyesi arttıkça davranışa yansım oranının arttığının tespit edildiği çalışmada İSG eğitim türleriyle etkinliği ilişkilendirilmektedir (Burke & Sockbeson, 2016:315-6). İSG eğitim etkinliğinin eğitim türüyle ilişkilendirildiği bu çalışmaya göre; teorik anlatım, video gösterimi düşük etkili yöntem; programlı öğretim teknikleri, bilgisayar tabanlı öğretim, geri bildirim olan eğitimler orta etkili yöntem; davranışsal modelleme, simülasyon ve uygulamalı eğitimler ise yüksek etkili yöntemler olarak sınıflandırılmaktadır.

Özetleyecek olursak İSG eğitimi dört temel yöntem, beş yardımcı yöntem ve bu yöntemlerin uygulanmasını sağlayan on eğitim türüyle gerçekleştirilmektedir. Hangi yöntemin hangi türde verileceği katılımcı ve verilecek eğitimin özelliklerine göre değişiklik göstermektedir. Bu noktada yukarıda açıklanan İSG eğitimi bilgilerinde ya da direkt eğitim uygulanmasında aksaklıklar yaşanabilmektedir. Bu aksaklıklarda uygulanan yaptırımlar aşağıda incelenmek üzere ele alınmaktadır.

2.4. İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Eksikliklerine Yönelik Yaptırımlar

İSG eğitiminin verilmesi İSG uygulamaları açısından son derece önemli olduğu için herhangi bir aksaklıkta uygulanacak yaptırımlar yönetmeliklerce belirlenmiştir. Bu yaptırımlar caydırıcı olması açısından önemlidir.

6331 sayılı kanun uyarınca işverene, kurumda mesleki riskleri önleyip eğitim ve bilgi verilmesi dahil önlem almazsa 6.966 TL- 20.898 TL arasında para cezası verilmektedir. İnsan kaynaklarını İSG kapsamında bilgilendirmeyen işverene 3.479 TL para cezası verilmektedir. İnsan kaynaklarına eğitim verilmemesi, insan kaynakları temsilcisinin özel olarak eğitilmemesi, mesleki eğitim belgesi eksik insan kaynaklarının çalıştırılması, iş kazası ve meslek hastalığı sonrası işe dönen insan kaynaklarına İSG eğitimi ve kaza ya da hastalık oluşturan duruma yönelik ekstra eğitimin verilmemesi, kısacası İSG eğitiminde yaşanan her aksaklık ya da aykırılık için insan kaynaklarının her biri için ayrı ayrı 1.408 TL para cezası verilmektedir (6331, 2012). İnsan kaynaklarına verilecek eğitimlerin planlanmasında destek elemanı ve insan kaynakları temsilcilerine danışılmaması durumunda işverene 3.479 TL – 10.437 TL arasında para

cezası verilmektedir. İSG eğitimi alındığına ve verildiğine dair belgelendirme yapılmazsa işverene tespitten itibaren aylık olarak 1.408 TL para cezası verilmektedir. Tüm bu idari para cezaları 10'dan az insan kaynakları bulunan işyerlerinde; (1) Çok Tehlikeli Sınıfta Olan İşlerde %50, (2) Tehlikeli Sınıfta Olan İşlerde %25, (3) Az Tehlikeli Sınıfta Olan İşlerde Aynı Oranda hesaplanmaktadır. 10-49 insan kaynakları bulunan işyerlerinde; (1) Az Tehlikeli Sınıfta Olan İşlerde Aynı, (2) Tehlikeli Sınıfta Olan İşlerde %50, (3) Çok Tehlikeli Sınıfta Olan İşlerde %100 Artırımlı olarak hesaplanmaktadır. 50 ve daha çok insan kaynakları bulunan işyerlerinde ise; (1) Az Tehlikeli Sınıfta Olan İşlerde %50, (2) Tehlikeli Sınıfta Olan İşlerde %100, (3) Çok Tehlikeli Sınıfta Olan İşlerde %200 Artırımlı olarak hesaplanmaktadır.

Kısaca yukarıda bahsedilen bu durum eğer çok tehlikeli bir sınıfta yer alıyor ve 51 insan kaynağınız varsa İSG eğitimini vermediğiniz takdirde her bir insan kaynakları için ayrı ayrı 2.816 TL toplamda 143.616 TL para cezası ödeyeceğiniz anlamına gelmektedir. Yine aynı örnekte kurumda mesleki riskleri önleyip eğitim ve bilgi verilmediği takdirde 6.958 TL para cezası ödeyeceğiniz anlamına gelmektedir.

Özetleyecek olursak işletmede İSG eğitimiyle ilgili yapılan tüm aksaklık ya da aykırılıklar adına her bir insan kaynakları için ayrı olmak üzere belirli oranlarla hesaplanan idari para cezaları bulunmaktadır. Bu cezaların kesilmemesi adına İSG eğitiminin tam ve eksiksiz olarak verilip kayıt altına alınması gerekmektedir.

Genel anlamda üçüncü bölümde İSG eğitimi tüm yönleriyle derinlemesine analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda İSG eğitiminin anlamı, tarihsel gelişimi, yararlanılan kuramlar, güvenlik kültürü ile ilişkisi, prensipleri, özellikleri, taraflara yüklenen sorumluluklar, temel eğitim konuları, eğitimin uygulanma şekli, eğitim süreci, eğitim yöntemleri, eğitim uygulama türleri ve aksaklıklarda yapılan yaptırımlar ortaya konulmuştur. Böylece tezin konusunu oluşturan İSG eğitimi ile ne kastedildiği derinlemesine ifade edilmiştir. Tablo 2'de İSG eğitimi ve şu ana kadar İSG eğitimi kapsamında anlatılanlar özetlenmektedir:

Tablo 2: İSG Eğitim Özeti

Anlamı	Tehlike ve Tedbir Öğrenimi-Doğru İş Yapım Kuralları Öğrenimi-Potansiyel Tehlike Tespiti Öğrenimi
Amaç	İş Kazası ve Meslek Hastalıkları Korunma Bilgisi-Güvensiz ve Sağlıksız Çalışma Ortamından Korunma-Yasal Hak ve Yükümlülükler Bilgisi-İSG Bilinci-Güvenlik Kültürü-Güvenli Davranış
Nitelik	Önleyici Yaklaşım Türü-Müdahale Aracı-Güvenli Davranış Sergilenmesine Yardımcı Metot
Hedef	Mevcut Durum ile Olması Gerekli Durum Farkını Kapatmak
Prensipier	Katılımcı İhtiyacına Uygun Konu Seçimi-Kolay Anlaşılır Tasarım-Birey/Grup Eğitimi-Edinilecek Bilgi, Beceri, Tutum ve Davranış Ayrı ve Ölçümlenebilir-Seviye Tespiti Sonucuna Göre Ek Eğitim İçeriği-Eğitim Sonrası Ölçümleme-Etkili Olmayan Eğitim Tekrarı-İşe Başlama Eğitimi Dışındakilerin Uzaktan Verilebilmesi-Özel Risk Barındıran İş Ekipmanında Görevliye Özel Eğitim-Eğitime Katılımı Belgelendirme
Dikkat Edilecekler	İK Güvenlik Yetkinliği-İşe Yeni Başlayan İK-İşe Yabancı İK-Üretim Fonksiyonu Değişikliği-İstikrarsız Performans Düzeyi-Teknolojik Yenilik-Katılımcıya Uygun Eğitim Yöntemi-Yapılan İşle Paralel Eğitim İçeriği-Eğitim Süreci-Eğitimi Yetkilinin Vermesi-Davranışta Değişiklik Yaratmak-Eğitim Metodu-Eğitici Özelliği-Eğitim Süresi-Demografik Özellikler-Bilişsel Yetenek-Eğitim Öncesi Tutum ve Beklenti-Meslek-Tecrübe-Dil-Öğrenme Motivasyonu-Güvenlik İklimi-İş yerindeki Tehlikeler-Kültürel Özellikler
İşveren Yükümlülüğü	İSG Eğitimi Vermek/Verdirmek-Eğitim Yer/Araç/Teçhizat Temini-İK Eğitime Katılımının Sağlanması-Katılım Belgesi Düzenlemek-Eğitim Konusu Kendini Aşıyorsa OSGB'den Yardım Almak-Destek Elemanı ve İK Temsilcisinin Görüşünü Almak-Geçici İş İlişkisi Kurulan İK Eğitimi-Alt İşveren İlişkisi Kurulan İK Eğitimi-Eğitim Programı-İşin Risklerine Özel İçerik Oluşturma
İK Yükümlülüğü	Eğitime Katılım-Eğitim Bilgisi Doğrultusunda Davranış-İSG Talimatlarına Uymak-Kendini ve İş Arkadaşlarını Tehlikeye Sokacak Davranıştan Kaçınmak
Devletin Yükümlülüğü	Eğitim Güvencesi-İSG Eğitimi Yasası Çıkarmak-Eğitim Denetimi-Eğitim Aksaklıklarına Yaptırımlar
Temel Eğitim Konuları	Genel Risk-İSG Mevzuatı-İnsan Kaynakları Hak ve Yükümlülükleri-Sağlık-Teknik-Diğerleri
Eğitici Yetkisi	İşveren-İş Güvenliği Uzmanı-İşyeri Hekimi-Üniversite gibi Kamu Kurum/Kuruluşların İSG Birimi-OSGB
Süreç	Politika Belirleme-Gereksinim Tespiti-Amaç/Hedef -Planlama-Yöntem Seçimi-Uygulama-Ölçme /Değerlendirme
Süre	Az Tehlikeli Sınıf İşlerinde En Az 8 Saat-Tehlikeli Sınıfta En Az 12 Saat-Çok Tehlikeli Sınıfta En Az 16 Saat-İşe Başlama Eğitimi En Az 2 Saat
Eğitim Tekrarı	Çok Tehlikeli Sınıf İşlerinde En Az Yılda 1-Tehlikeli Sınıf İşlerinde En Az İki Yılda 1-Az Tehlikeli Sınıf İşlerinde En Az Üç Yılda 1
Yöntem	İşe Başlama- Temel- Uzaktan Uygulama- Uzaktan Eğitim Yönetim Sistemi
Yardımcı Yöntemler	İşbaşı Eğitimi-Yenileme Eğitimi-Periyodik Eğitim-Özel Politika Gerektirenlerin Eğitimi-İş Kazası ve Meslek Hastalığı Geçirenlerin Eğitimi
Eğitim Tekniği	Teorik Anlatım-Programlı Öğretim Tekniği-Bilgisayar Tabanlı Öğretim-Davranışsal Modelleme-Simülasyon-Uygulamalı Eğitim-Video Eğitim-Tiyatro Eğitimi-Yönetici Saha Konuşmaları
Sonuç	Davranış Değişikliği-Sağlık/Güvenlik Bilgi/Beceri Artışı-İK Motivasyon Artışı-Olumlu Tutum Değişikliği-Güvenli Davranış-Sağlıklı/Güvenli Çalışma Ortamı-İK Güvenlik Kural/Prosedüre Uyması
Çıktı	İSG Performans Artışı-İSG Bilgisi-İSG Motivasyonu-Güvenli Davranış
Nihai Sonuç	İş Kaza Oranında Azalma
Yaptırım	Önlem Alınmaz-Bilgilendirilmezse 6.966TL- 20.898TL-Aksaklık/Aykırılık Her Bir İK İçin 1408TL-Destek Elemanı ve İK Temsilcisine Danışmama 3.479TL-10.437 TL -Belgelendirmeme Aylık 1408TL

BÖLÜM 3: YETİŞKİNLERDE ÖĞRENME PERSPEKTİFİNİN DÖNÜŞÜMÜ VE YETİŞKİN ÖĞRENME KURAMLARI

Günümüz 21. yüzyıl koşullarında teknoloji ve bilim alanında gerçekleşen gelişmeler bilginin her zaman ve her alanda kullanımını sağlamaktadır. Gelişerek değişen ve git gide birbirine benzeyen toplumların bireylerden istekleri de bu değişime paralel olacak şekilde bilgi yoğun olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşanan değişimler neticesi ortaya çıkan bilgi yoğun sistemle baş etmek için bireyin başvurabileceği en etkili yöntem ise öğrenmedir (Ural, 1995:303). Ancak sadece okul dönemlerinde edinilen bilgiler ışığında bir öğrenmeyle değişime uymak adına gerekli yeni davranış gelişimini sağlamak mümkün değildir (Merriam, 2004).

Değişen teknoloji ve düşünce sistemleriyle birlikte yetişkin bireylerin yaşam standartları değişmekte ancak insanın doğasına özgü temel nitelikleri değişmemektedir. Bu bağlamda çocukluk evresinde öğrenme gereksinimi her ne kadarsa yetişkinlik evresinde de o kadardır (Seyoum & Basha, 2017). Yetişkin bireyler öğrenmenin ve bilginin gerekliliğini çok daha fazla hissetmektedirler. Her ne yaşta olursa olsun öğrenme isteği ve gereksinimiyle yaşayan birey kendini geliştirmek için çaba harcamaktadır. Harcanan çaba neticesinde yetişkin öğrenmesine duyulan ihtiyaç ortaya çıkmaktadır.

Yetişkin öğrenmesi disiplinler arası ve çok boyutlu bir alan olup, birbirinden çok farklı görünen konuları bütünleştirmektedir (Knowles, 1996). Temel Yetişkin Eğitimi'nden İKG'ye, Eğitimsel Gerontoloji'den Mesleki Eğitime kadar birçok bilimsel alanda yetişkin öğrenmesi mühim inceleme alanlarından olmuştur (Merriam, 2004:199). Bu incelemeler sonucu yetişkin öğrenmesi için birçok kuram geliştirilerek alan ilerletilmeye çalışılmıştır.

Genel anlamda yetişkin öğrenmesine ilgi “yetişkin bireyler öğrenebilir mi?” sorusunun akla gelmesiyle başlamıştır (Lowe, 1985). Bu soru kapsamında yapılan çalışmalar ışığında yetişkin öğrenmesi tartışılmaya başlanmıştır. Yetişkinlerin de öğrenebileceği bilgisine kavuşulduktan sonra yetişkin öğrenmesinin pedagojiden farklı olup olmadığı incelenmeye başlanmıştır. İncelemeler sonucunda yetişkin öğrenmesinin pedagojiden farklı olduğu belirlenmiştir (Miser, 2002). Bunun sonucunda yetişkin öğrenmesi ile ilgili kavram, varsayım ve yaklaşımlar geliştirilmeye başlanmıştır. Günümüzde ise artık yetişkinlerin öğrenebileceği, yetişkin öğrenmesinin pedagojiden farklı olduğu, yetişkin

öğrenmesinin kendine has özellikleri, varsayımları, ilkeleri, kavramları ve yaklaşımları olduğunun farkındalığıyla yetişkin öğrenme kuramları geliştirilmektedir. Yetişkin öğrenme kuramları bir taraftan geliştirilirken diğer taraftan geliştirilen kuramlar denenerek ilerletilmektedir.

Bu bölümde temel olarak İSG eğitimini yetişkin öğrenme kuramları bağlamında değerlendirebilmek için yetişkin öğrenmesinin pedagojik öğrenmeden farklılıkları ortaya konularak yetişkin öğrenme kuramlarının ilkeleri anlaşılmasına çalışılmaktadır. Bu kapsamda; öncelikle yetişkin kavramıyla ne ifade ettiğimizi belirtip sonrasında yetişkin öğrenmesinin kavramsal incelemesi yapıp temel prensipleri, felsefesi, tarihçesi, stratejileri, en çok kullanılan yetişkin öğrenme kuramları ve bu kuramların yetişkin öğrenmesi açısından ilkelerinin neler olduğu derinlemesine analiz edilmektedir. Bu bağlamda öncelikle yetişkin kavramı ile ne kastedildiği aşağıda incelenmek üzere ele alınmaktadır.

3.1. Yetişkin Kavramı Anlam ve Kapsamı

Yetişkin; kendini tanıyan ve başkalarının da kendisini yetişkin olarak tanımladığı (Jarvis, 1987); bireysel ve düşünsel açıdan olgunlaşmış (UNESCO, 1985); öz-yönelimli ve kararlarının sorumluluğunu üstlenen (Seyoum & Basha, 2017:49); zihinsel ve bedensel gelişimini tamamlayıp psikolojik olgunluğa ererek ekonomik açıdan bağımsızlığını kazanmış ve toplumda sorumluluğu olan (Celep, 2003) kişidir. Yetişkin; kendi öğrenmesini yönlendirebilen, bağımsız benlik kavramı olan, hayat deneyimlerini öğrenme sürecinde kullanabilen, değişiklik gösteren sosyal rolüne göre öğrenme gereksinimi olan, sorun odaklı, bilgiyi uygulamak isteyen ve öğrenmeye içten motivasyonlu kişidir (Merriam, 2001:5). Knowles (1996)'a göre yetişkin; biyolojik açıdan üreme yaşına gelmiş; yasal açıdan ehliyet alma, oy kullanma, kendi istemiyle evlenme ya da askere gitme yaşına ulaşmış; toplumsal açıdan eş olmak, anne ya da baba olmak, tam süreli iş gören olmak ve son olarak da psikolojik açıdan kendi yaşamından sorumlu olabileceği yaşa erişmiş bireydir.

Dünya Sağlık Örgütüne göre 24 yaş ve üzeri, ülkemizde ise 18 yaşını geçen bireyler zihinsel bir engelle sahip değilse yetişkin olarak değerlendirilmektedir. Temelde; toplumda yetişkin rolü üstlenmiş tüm bireyler yetişkin olarak ifade edilmelidir (Forrest III & Peterson, 2006). Bu bireyler, 17 yaşında bir anne de 88 yaşında bir emekli de olabilir. Bu minvalde yaşamını sürdürebilmek için üretim yapıp kararlarını kendi başına

alacak şekilde bedensel ve ruhsal gelişimini sağlayan kişi yetişkin olarak ifade edilmektedir (Lowe, 1985). Bu noktada yetişkinliğin dönemleri önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda yetişkinlik dönemleri genel olarak üçe ayrılmaktadır (Güneş, 1996:45): Genç Yetişkinlik (18-30), Orta Yetişkinlik (30-55 yaş) ve İleri Yetişkinlik (55 ve sonrası). Havighurst'un ifadesiyle yetişkinlik dönemleri kendine has gelişim ödevlerini içermektedir (Lowe, 1985). Bu ödevler aşağıda sıralanarak açıklanmaktadır.

Genç Yetişkinlik: Çalışma yaşamına başlamak, vatandaşlık yükümlülüklerini ifa etmek, eş seçmek, eşiyle yaşamayı öğrenmek, anne-baba olmak, çocuklarını büyütmek, ev işlerini yapmak ve istediği bir sosyal gruba katılabilmek.

Orta Yetişkinlik: Bu döneme has vatandaşlık görevlerini yapmak, maddi açıdan belirli bir seviyeye ulaşmak, çocuklarının sorumluluk sahibi olmasına yardımcı olmak, boş zaman faaliyetlerine katılmak, eşiyle uyumlu yaşayabilmek, bedensel değişimlerini kabul etmek ve ihtiyar anne-babayla uyumlu olmak.

İleri Yetişkinlik: Bedensel güçsüzlüğe alışmak, sağlık durumunun bozulabilmesine uymak, azalan gelir ve emeklilik kavramlarına alışmak, ölen eşiyle beraber beliren duruma uymak, kendi yaş grubundaki bireylerle ilişki kurmak, toplumsal yükümlülüklerini ve vatandaşlık görevlerini sürdürmek, kendi durumuna uygun fiziksel hayat şartlarını kurmak.

Yukarıda yer alan gelişim ödevleri kişiden kişiye farklılıklar gösterebilmektedir. Çünkü her dönem kendi acemiliklerini ve bu acemiliklerle yaşanan deneyimlerini geliştirerek herkes için farklı ödevler oluşturabilmektedir (Lowe, 1985). Ancak genel olarak yukarıda belirtilen üç dönemde yer alan gelişim ödevlerinin gerçekleştiği ifade edilmektedir. Bu noktada yetişkin gelişim özellikleri önem arz etmektedir.

Yetişkin gelişim özellikleri üç temel başlık altında toplanmaktadır: Fiziksel Gelişim, Psikolojik Gelişim ve Toplumsal Gelişim (Lindeman, 1969). Fiziksel gelişim; kas, sinir, görme, işitme ve beden sağlığı ile değerlendirilmektedir (Miser, 1999:21-2). Kas gücü ile; yaş artışıyla birlikte belirli bir kas azalmasının yaşandığı kastedilmektedir. Kas gücü yetişkinlerde 25-30 yaşlarında en yüksek seviyesine ulaşp 60 yaşına kadar bunun %10'u kaybedilmektedir (Miser, 2002). Sinir sistemi ile; yaş artışıyla tepki süresi artışının doğru orantılı olduğu kastedilmektedir. Kısaca uyarana tepki süresi yaşla birlikte artmaktadır. Görme yeteneği ile; göz bebeği çapının yaş ilerlemesiyle birlikte

daralmasından dolayı görme güçlüğü geliştiği kastedilmektedir. İşitme yeteneği ile; yetişkinlerin yaş ilerlemesiyle birlikte işitme kaybı yaşamasının olası olduğu kastedilmektedir. Beden sağlığı ile; yetişkinlerin genel anlamda kronik rahatsızlıklarla yaşamaya başladığı kastedilmektedir. Bu noktada yetişkin bireyin beden sağlığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Psikolojik gelişim; zekâ, benlik algısı ve zaman algısıyla değerlendirilmektedir (Lindeman, 1969). Zekâ ile kastedilen; billurlaşmış yani bilgi ve deneyimlerini karşılaştırarak problemlerini çözmesini sağlayan zekânın yetişkinlikte gelişmeye devam ediyor olmasıdır (Lowe, 1985). Benlik algısı ile kastedilen; yetişkinin ben kimim sorusuna cevap bulmuş kimse olduğunun unutulmaması gerekliliğidir. Zaman algısı ile kastedilen; yetişkinlerin zaman algısı değişimiyle gerçekleştirmek istedikleri işlerle ilgilendikleri için ilgilerini belirli konularda topladıkları gerçeğidir.

Toplumsal gelişim özellikleri ise; üretkenlik, yakınlık, diğer bireyleri düşünme, ilgide derinleşme ve gelişim ödevleriyle değerlendirilmektedir (Lindeman, 1969). Üretkenlik ile; yetişkin bireyin üretken olma isteği kastedilmektedir. Yakınlık ile; yetişkin bireyin başkasıyla paylaşıp onu sevebilme yetisine sahip olduğu kastedilmektedir. Diğer bireyleri düşünme ile; yetişkin bireyin kendisi kadar hatta kendinden daha çok başkalarını düşünüyor olması kastedilmektedir. İlgide derinleşme ile; yetişkin bireyin derin ilgilere sahip olduğu kastedilmektedir. Gelişim ödevleri ile; yetişkin bireyin değişen rollere karşılık verme sorumluluğunda olduğu kastedilmektedir. Yetişkin birey tüm bu gelişim özelliklerini sırayla ve zamanla gerçekleştirerek yaşamaktadır.

Yetişkinlerin bedensel, toplumsal ve psikolojik gelişiminin çocuk ve ergenlerden farklılığı, öğrenme güdülerinin de farklılığını sağlamaktadır. Yetişkin bireyde öğrenme güdüsünü; gereksinim duyulan bilginin göreviyle ilişkisi, gereksinim derecesi, önceki deneyim ve toplumsal roller belirlemektedir (Lindeman, 1969). Yetişkin öğrenme faktörleri; daha fazla bilgi edinmek, yeni işe hazırlanmak, çalışarak öğrenmek, boş zamanı değerlendirmek, yeni bireylerle tanışmak, yaptığı işte ustalaşmak, kendini geliştirmek ve gelir artışı sağlamak olarak sıralanmaktadır (Lowe, 1985:58). Yetişkin birey kısaca içsel olarak öğrenme güdüsü sağlamaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında kısaca yetişkin; sorumluluk sahibi, benlik duygusu gelişmiş, deneyimlere sahip, öz-yönelimli ve öğrenme açısından içsel motivasyon sahibi bireylerdir. Tablo 3'te yetişkin kavramı özetlenmektedir.

Tablo 3: Kavramsal Açıdan Yetişkin Kavramı

Kavram	Açıklamalar
Anlamı	Kendini Tanıyan, Başkalarının Yetişkin Olarak Görülen, Olgunlaşmış, Öz-Yönelimli, Sorumluluk Sahibi, Ekonomik Açıdan Bağımsız, Rollerini Üstlenebilen, Oy Verebilen
Yaşı	24 (Dünya Sağlık Örgütü), 18 (Türkiye), Yetişkin Rolü Üstelenilen Her Yaş
Dönemleri	Genç Yetişkinlik (18-30) , Orta Yetişkinlik (30-55), İleri Yetişkinlik (55+)
Gelişim Özellikleri	Fiziksel, Psikolojik, Toplumsal
Öğrenmesi	Sorun Odaklı, Deneyimini Öğrenme Sürecinde Kullanma, Bilgiyi Uygulamak İsteyen, İçten Motivasyonlu
Öğrenme Güdüsü Belirleyicileri	Bilgi-Görev İlişkisi, Gereksinim Derecesi, Önceki Deneyimler, Toplumsal Roller, Daha Çok Bilgi
Öğrenme Güdüsü Faktörleri	Yeni İş, İşbaşı Öğrenmesi, Boş Zaman Değerlendirme, Yeni Biriyle Tanışma, Ustalaşma, Kendini Geliştirme, Gelir Artışı

Özetleyecek olursak Tablo 3’te özetlendiği gibi yetişkinliği belirleyen özellikler olarak; yaş, ruhsal olgunluk ve toplumdaki işlevler olmak üzere üç temel ögeden bahsedebiliriz. Gelişim ödevleri yerine getirilirken yetişkin bireyin temel ihtiyaçlarını giderip değişen şartlara uyum sağlayarak kendi içsel tatminini sağlayabilmek için yaşamının tüm evrelerinde öğrenme gereksinimi olduğunu söylemek gerekmektedir. Bu noktada yetişkin öğrenmesiyle kastedileni açıklamak gerekliliği doğmuştur. Bu bağlamda aşağıda yetişkin öğrenmesi kavramsal açıdan incelenmek üzere ele alınmaktadır.

3.2. Kavramsal Açıdan Yetişkin Öğrenmesi

19.yüzyıla kadar genel anlamda yetişkinlerin öğrenemeyeceklerine dair bir inanışın hâkim olduğu bilinmektedir. Ancak Torndike’in 1928 yılında yayımladığı “Yetişkin Öğrenmesi” eseri başta olmak üzere bu alanda birçok bilimsel çalışma gerçekleştirilerek bu anlayışa son verilmiştir (Lowe, 1985). İçinde yer aldığımız dönemde bilgi ve teknolojiye yaşanan ilerlemeler bireylerin mesleki ve özel hayatlarında değişimler gerektirmektedir. Bu değişimlere ayak uydurmak için yetişkinler sürekli bir öğrenme sürecine ihtiyaç duymaktadırlar (Lowe, 1985). Araştırmalara göre yetişkinlerin öğrenme isteğinin sebepleri; gelir sağlama (%41), kişisel gelişim (%22), boş zamanı daha iyi değerlendirme/öğrenme zevki için öğrenme (%16), meslekte/işinde ilerleme (%13) ve iş bulma (%8) olarak sıralanmaktadır (Oğuzkan & Okçabol, 1993). Bu noktada öğrenmeyle kastedilenin ne olduğunu açıklamak gerekmektedir.

Öğrenmenin ne anlama geldiği ya da bir şeyleri nasıl öğrendiğimiz uzun yıllardır tartışma konusu olduğundan öğrenme kavramını açıklayan evrensel bir tanım bulmak zordur. Genel olarak bireylerin hayatlarında karşılaştıkları durumlarla etkileşimleri

sonucu oluşturdıkları kalıcı olarak gerçekleşen davranış değişimine öğrenme denilmektedir (Fidan, 1986). Bireyin deneyimleri sonucunda davranışlarında oluşan uzun vadeli değişimler öğrenmeyi oluşturur diyebiliriz. Resnick (1987) öğrenmenin okulda olabileceği düşüncesinin genelleştirilmesine rağmen öğrenmenin okul dışında bağlamsal olarak işlediğini belirtmektedir. Yetişkin bireylerin yetenek ve bilgilerini örgün eğitimin dışında geliştirmesi ve mesleki yeterliliklerini artırması için öğrenmeye ve eğitime ihtiyacı olduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur (Knowles, Holton & Swanson, 2012).

Bu bağlamda yetişkin öğrenmesi; yetişkinler için düzenlenmiş, bilerek/isteyerek bilgi artırmak, beceri geliştirmek, kişisel/toplumsal problemlere çözüm üretmek, davranış değişikliği oluşturmak için organize edilmiş birbirine bağlı ve düzenli faaliyetlerdir (Seçilmiş, 1996:2). Yetişkin öğrenmesi; iş birliğine dayalı, otoriter olmayan, temel amacı hayatın manasını keşfetmek olan informal, faaliyetlerimizi şekillendiren ön yargılarımızın temellerini kazanmaya yönelik düşünsel bir arayış, eğitimi yetişkinler için hayatla bütünleştiren ve bu sayede hayatın bir seviyesi olarak yaşam seviyesini artıran öğrenme tekniğidir (Gesner, 1956:160; Lindeman, 1969:65). Aynı zamanda tecrübeyi anlamlı hale getiren bir süreçtir (Lindeman, 1969:79). Niceliği değil, niteliği ifade edip; amaçlı, planlı ve örgütlüdür (Lowe, 1985). Otoriterliği olmayan öğrenmede kooperatif bir teşebbüstür (Lindeman, 1969). Genel olarak yetişkin öğrenmesi kavramı; öğrenmenin yaşam boyu sürdüğünü, öğrenenin amaç, toplumsal bağlam, kültür ve deneyiminin göz önüne alınması gerektiğini vurgulayarak öğrenmeyi daha geniş bir çerçeveden ele almaktadır (Resnick, 1987). Kısaca yetişkin öğrenmesi; belli beceri ve bilgilerin yetişkinlerin öğrenmesine yönelik yönlendirilmesidir (Seyoum & Basha, 2017:49). Yetişkin öğrenmesi yetişkin eğitimiyle sağlanmaktadır.

Yetişkin öğrenmesini sağlayan yetişkin eğitimi tanımlamalarına baktığımızda da fikir birliği olmadığı görülmektedir. Tanım yapılırken bazen süreç, bazen katılımcı, bazen eğitici, bazen de eğitim programının vurgulandığı görülmektedir. Genel olarak yetişkin eğitimi; yetişkinlerin yeteneklerini geliştirip, bilgilerini artırdığı, teknik/mesleki yeterliliklerini yükselttiği, kişisel gelişimlerini sağladığı ve toplumsal/ekonomik/kültürel gelişime katkı sağladığı düzenli öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 1985; Yazar, 2012:22; Penirci, 2014:10). Yetişkin eğitimi yetişkin öğrenmesini gerçekleştirmek için kullanılan süreci ifade ettiği için önemlidir (Lowe, 1985). Bilgi ve yeteneklerin kısa zamanda ve kolayca eksik kaldığı günümüzde

yetişkin eğitimi sonucu gerçekleşen yetişkin öğrenmesi giderek birey ve toplum geleceği için önemli bir unsur haline gelmiştir (Miser, 2002:56). Bu noktada yetişkin öğrenmesinin amacı, yetişkin öğrenmesinin neden önemli bir unsur haline geldiğini anlamak adına önemlidir.

Yetişkin öğrenmenin amacı yaşama anlam kazandırmaktır (Lindeman, 1969). Bu bağlamda yetişkin öğrenmesinin temel amacı; toplumun sorunlarının çözümü için yetişkinlerin bilgisini artırmaktır (Park, 2002). Bu amaç doğrultusunda yetişkin öğrenmesinin kapsamı da oldukça geniştir. Kavramın kapsamının genişliğini anlamak için Aitchison'ın sıraladığı yetişkin öğrenmesiyle ilişkili kavramlara bakılması yeterlidir: “Algın eğitim, açık eğitim, bağımsız eğitim, bilgi eğitimi, beceri eğitimi, boş zaman eğitimi, dönüşlü eğitim, cezaevi eğitimi, endüstriyel eğitim, hayat boyu eğitim, esnek eğitim, halk eğitimi, hizmet içi eğitim, hatırlatma eğitimi, hizmet öncesi eğitim, insan hakları eğitimi, ikinci şans eğitimi, işçi eğitimi, kalkınma eğitimi, kadın eğitimi, kariyer eğitimi, kısmi zamanlı eğitim, kırsal eğitim, mesleki eğitim, liderlik eğitimi, okul sonrası eğitim, sendikal eğitim, okul dışı eğitim, sosyal eğitim, sürekli eğitim, telafi eğitimi, vatandaşlık eğitimi, uzaktan eğitim, yaşayarak eğitim, yaygın eğitim, yineleme eğitimi” (Tepe, 2007:89). Başka bir açıdan yetişkin öğrenmesi bireyin toplumun temel ilkeleriyle çatışmamak koşuluyla ihtiyaç duyulan bir konunun istenen amaçla öğrenilmesi için kamu, özel ve gönüllü kuruluşların sunduğu olanakların hepsini kapsamaktadır (Simpson, 1972). Bu kapsamlar dahilinde Lindeman'ın yetişkin öğrenmesine ilişkin temel varsayımları aşağıdaki gibi beş kategoride sınıflandırılabilir (Lindeman, 1969; Knowles, 1996:29). Bunlar; (1) Yetişkin, öğrenmenin tatmin edeceği gereksinim ve ilgiyi yaşarken öğrenmeye motive olduğundan bunlar yetişkin öğrenme faaliyetlerini düzenlemek için uygun başlangıç noktalarıdır. (2) Yetişkinler yaşam-merkezli olarak öğrenmeye yöneldiği için yetişkin öğrenmesi yaşam durumlarına göre örgütlenmelidir. (3) Yetişkin öğrenmesi için en zengin kaynak yaşamları olduğundan yetişkin öğrenmesi metodolojisinin temelinde yaşantı çözümlemesi vardır. (4) Yetişkinler öz-yönelimli olduğundan eğiticinin rolü; yetişkinlerle karşılıklı araştırma sürecine girmektir. (5) Bireyler arasındaki kişisel farklılıklar yaşla arttığı için yetişkin öğrenmesinde zaman, yer, biçim ve öğrenme hızı farklılıkları göz önüne alınarak en uygun düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Sıralanan temel varsayımlara ek olarak yetişkin öğrenmesi on sekiz varsayım daha içermektedir (Lindeman, 1969; Jarvis, 1995; Knowles, 1996). Bunlar kısaca; (1) Yetişkin öğrenme motivasyonu içseldir. (2) Yetişkin

yeni bilgiyi mevcut bilgileri üstüne inşa eder. (3) Yetişkin öğrenme gereksinimini amaçlarıyla bütünleştirir. (4) Yetişkinin öğrenme amacı; yaşamı, eylemleri ve toplumsal rolleriyle ilişkilidir. (5) Yetişkin öz-yönelimlidir. (6) Yetişkin özerk öğrenme güdüsüne sahiptir. (7) Yetişkin öğrenmesi öğrenen tarafından başlatılır. (8) Eğiticinin rolü güvenli ortamı sağlamaktır. (9) Yetişkin kendi öğrenme sürecini bilir. (10) Yetişkin nasıl öğrenileceğini öğrenir. (11) Eğitim yetişkin öğrenenin öğrenme stilini geliştirebilir. (12) Yetişkin öğrenmesi öğrenenin farklı rol üstlenerek yer aldığı yaşamlarının özelliklerini taşır. (13) Yetişkinler deneyimleyerek öğrenirler. (14) Yetişkinlerin öğrenime katılımları desteklenmelidir. (15) Öğrenme yeni uzmanlık alanı geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. (16) Yetişkinler kendi deneyimlerini inşa eder. (17) Öğrenim yetişkine bağlı olduğundan önceden planlamak mümkün değildir. (18) Yetişkin öğrenme farklı bakış açısı kazandırarak kişisel ve toplumsal anlamda dönüştürücü özelliğe sahiptir.

Yukarıda sıralanan varsayımlardan hareketle yetişkin öğrenmesi; etkinlik, amaç ve öğrenme yönelimlidir diyebiliriz. Yetişkin öğrenmesinde önemli olan bireyin gerçek yaşantısındaki sorunlarının çözümünü üreten bir öğrenmenin gerçekleşmesidir (Lowe, 1985). Buna ek olarak yetişkin öğrenmesinde önemli diğer bir etkenin “öğrenme güdüsü” olduğu görülmektedir (Jarvis, 1995). Yetişkin öğrenme güdüsünü; bilginin amaçlarıyla bağlantısı, öğrenme isteğinin çokluğu, deneyimleri ve toplumdaki rolleri belirlemektedir (Lindeman, 1969). Bu açıdan yetişkin öğrenme süreci katılımcının ihtiyaç ve ilgisi baz alınarak yapılmalıdır. Çünkü yetişkin öğrenmesi yetişkinin kendi yaşamını değerlendirdiği bir süreçtir (Lindeman, 1969). Yetişkinin, öğrenme sürecine günlük hayatında gelişimini engelleyen problemlerin çözümüne katkı sağlayacağını düşünerek katıldığı unutulmamalıdır (Lowe, 1985).

Yetişkin öğrenmesinde temel kaynakların en önemlisi katılımcının deneyimleridir (Lindeman, 1969). Deneyim yetişkin katılımcının süregiden ders kitabı niteliğindedir. Beş yaşında öğrenme ile yirmi altı ya da otuzlu yaşlardaki öğrenme deneyimi aynı şekilde incelenemez (Jarvis, 1995). Yetişkin öğrenmede deneyim hem öğrenmenin kaynağı hem de uyaranı olarak görülmektedir (Mezirow, 1985; Ayhan, 1989; Jarvis, 1995; Knowles, 1996). Yetişkin öğrenmede etkili öğrenme hayat deneyimleriyle anlam kazanmaktadır. Tüm bu hususlara dikkat edildiğinde Lindeman (1969)’a göre yetişkin öğrenmesi beş genel ilkeye sahiptir. Bunlar; (1) Yetişkin öğrenme sürecinde ilgi ve gereksinimlerini tatmin edebiliyorsa öğrenmeye güdülenmektedir. (2) Yetişkin

öğrenmesi zaman odaklı olduğundan öğrenme aktivitesi düzenlenirken konular yerine yaşamlar ön planda bulundurulmalıdır. (3) Yetişkin öğrenenlerin yaşamları en önemli öğrenme kaynağını oluşturmaktadır. (4) Yetişkinler yükümlülüklerinin bilincinde öz-yönelimli kişiler olduğundan öğrenmeleriyle alakalı araştırma sürecinde yer almak isterler. (5) Yetişkinlerde yaşla doğru orantılı olarak bireysel farklılıklar söz konusu olduğundan yetişkin öğrenmesinde zaman, biçim, yer ve öğrenme farklılığına göre programlar organize edilmelidir.

Yukarıda yer alan genel ilkelere bakıldığında zaman yetişkinin gereksinim ve ilgisinin ön planda tutulduğu görülmektedir. Yetişkin öğrenmesinde yetişkinin nasıl bir öğrenme istediği ya da genel olarak isteklerinin önemli olduğu da belirtilmektedir. Yetişkinlerin öğrenme istekleri altı maddede sıralanmaktadır (Geray, 2002:33). Bunlar; (1) Yetişkin ulaşmak istediği bilgi için gerçekleştirecek öğrenmenin amaçlarını kendi gereksinim ve ilgisi doğrultusunda kendi belirlemelidir. (2) Yetişkin yaşam problemlerini çözecek, yeni amaçlarını gerçekleştirmesine yardımcı olacak, yeni amaçlara yönlendirecek kısacası yaşamında başarılı olmasını sağlayacak bir öğrenme istemektedir. (3) Yetişkin kısa vadede ya da yakın zamanda uygulayabileceği beceri ve bilgiye sahip olmak istemektedir. (4) Yetişkin deneyimlerini yansıtır tartışmalara katılabileceği bir öğrenme sürecine katılmak ister. (5) Yetişkin beceri, bilgi, tecrübe ve alışkanlıklarını geliştirip problemlerini kendi kendilerine çözebilecek duruma gelebilecekleri yöntemlere ulaşmak istemektedir. (6) Yetişkin çevresini tanıyarak denetim altına alıp çevresinden zevk alma arzusuna odaklanmaktadır.

Sıralanan isteklere ek olarak yetişkin öğrenmesinde; yetişkin ihtiyacı, ilgisi, cinsiyeti, ekonomik durumu, mesleği, kültürel yapısı, tecrübesi, var olan bilgisi, mevcut becerisi, beklentisi, yaşı, fiziki durumu ve katılacağı grubun büyüklüğü önem arz etmektedir (Bilir, 2009). Yetişkinin ilgi alanı; mevcut alışkanlıkları, öğrenim düzeyi ve yaşadığı çevresiyle farklılık gösterebilmektedir (Lowe, 1985). Ayrıca yaşa ve cinsiyete göre yetişkinlerin ilgi alanları değişiklik gösterebilmektedir (Geray, 2002:29). Bu yüzden yetişkin öğrenmesinin tek bir tarzda şekillenmesi mümkün görünmemektedir. Yeni bir yetenek, bilgi, davranış veya tutum geliştirilmek istendiği zaman katılımcıların nasıl öğrendiğine dikkat edilmelidir. Bu doğrultuda yetişkin öğrenmesinin başarılı olması için on madde ile sıralanan unsurların gerçekleşmesi gerekmektedir (Kurt, 2014:182). Bunlar: (1) Yetişkin belli amaç doğrultusunda öğrenmeye istekli olmalı; (2) Yetişkin kendi amaçlarına ilgi duyulduğunu bilmeli; (3) Yetişkin olarak kendilerine eşit

davranıldığını görmeli; (4) İşlenen konular yetişkin bireyin hayatıyla ilgili olmalı; (5) Yetişkin öğrenirken kendi bilgi ve deneyimlerini uygulayabilmeli; (6) Yetişkin kendine sunulan kavram ve bilginin sıralı ve mantıklı olarak verildiğini görmeli; (7) Yetişkin tartışmaya ve soru sormaya yöneltilmeli; (8) Yetişkin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalı; (9) Yetişkin öğrenirken uygulayıp çıkarımlar yapabilmeli; (10) Yetişkin öğrenmeyle gelişme ve başarı hissi oluşmalı.

Yukarıda sıralanan gereklilikler sağlandığı zaman yetişkinlerde öğrenme daha kolay gerçekleşmektedir. Buna ek olarak yetişkin öğrenmesinin başarılı olması için; hedef kitlenin ihtiyaçlarının belirlenerek bu ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim programı hazırlanması gerekmektedir (Ağcihan, 2015:2). Böylece yetişkin öğrenmesi başarılı olacaktır. Ayrıca yetişkin öğrenmesinin başarısı aşağıda sırasıyla açıklanan özellikleri taşımasına bağlıdır (Ayhan, 1989:533-6).

Öğrenme Atmosferi: Öğrenme ortamı yetişkinler için önemlidir. Fiziksel çevre yetişkinlerin kendini iyi hissedecekleri şekilde ayarlanmalıdır. Ses, ışık, oturma düzeni, renk, dekor, eşyalar yetişkinlere uygun olmalıdır. Psikolojik çevre yetişkinin kabul gördüğü, saygı duyulduğu ve desteklendiği hissini vermelidir. Yetişkin birey öğrenme ortamında kendi ismiyle tanınmak ister (Lowe, 1985). Eğitici öğrenme atmosferinin niteliğini tayin etmektedir. Eğitici yetişkin katılımcılarla ilgilenen, onlara saygılı, onların gerçekten ne söylediğini dinleyen konumda olmalıdır. Ancak bu şekilde öğrenme atmosferi sağlanacaktır.

Gereksinim Tanımlanması: Yetişkin öğrenme gereksinimi kendi yaşam tarzına ve deneyimlerine göre şekillenmektedir. Öğrenme gereksinimi doğru tespit edilen yetişkinin öğrenmesi başarıya ulaşacaktır.

Planlama Süreci: Yetişkin bireyler kararlara ne derece katılım sağlarsa alınan kararlar kendini o derece uyumlu hisseder. Bu açıdan yetişkinler kendi öğrenme sürecinin planlanmasında yer almalıdır. Katılımcı sayısı azsa tüm katılımcılar planlamada yer almalıdır. Katılımcı sayısı otuzun üstündeyse katılımcı temsilcisi, takım çalışması ya da katılımcıların temsil yoluyla planlamaya dahil edildiklerini hissettirecek çalışmalar yapılmalıdır (Knowles, 1996).

Öğrenme Sürecini Yaşam Boyu Sürdürme: Yetişkinlerin öğrenme sürecinde eğitici akıl verici olmaktan çok bir rehber olmalıdır. Bu şekilde öğrenme sürecini katılımcıların yaşamlarına yansıtması sağlanmaktadır.

Öğrenmenin Değerlendirilmesi: Yetişkin bireyler başkası tarafından yargılanmaktan hoşlanmazlar. Bu yüzden yetişkin öğrenmesi kendini değerlendirme sürecini önermektedir.

Öğrenme Engelleri: Yetişkin öğrenme sürecinin başında amaçlara ulaşmada önümüze çıkabilecek engelleri ve bu engellerin önlenmesinde neler yapılabileceğinin bilinmesi gerekmektedir. Genel olarak öğrenme engelleri; sıkılma, karmaşıklık, rahatsız olma, korku, ev yaşamı engelleri, dış engeller ve kişisel engeller olarak sıralanmaktadır (Knowles, 1980). (1) Sıkılma: Yetişkin birey öğrenme sürecinde sıkılmışsa öğrenme engellenmiş demektir. Sıkılmanın nedenleri; katılımcı ilgisini çekmeme, katılımcının güdülenmemiş olması, sürekli dinlemek zorunda kalması, anlatılanı anlamama, eğiticiyi duyamama, zamanını boşa harcadığını düşünme olarak sıralanmaktadır (Uysal, 2005). Bu ve bunun gibi nedenler önlenerek yetişkin katılımcının öğrenme sürecini engelleyen sıkılma faktörü önlenmelidir. (2) Karmaşıklık: Yetişkin katılımcı öğrenme konularını kafasında düzenleyemezse ya da birbiriyle ilişkisini kuramazsa ya da konuları birbirine karıştırmışsa öğrenme gerçekleşemez. Yetişkin katılımcının ayrıntıları birbirinden ayırt etmesi, konuları ilişkilendirmesi ve konuları düzene sokmasında yardımcı olunmasıyla karmaşıklık faktörü önlenmelidir. (3) Rahatsız Olmak: Eğiticinin uygun olmayan davranışları, katılımcıları küçümsemesi, ters tutumda olması, alay etmesi gibi yanlış davranışlar yetişkin katılımcıları rahatsız etmektedir (Lindeman, 1969). Sadece eğitici değil katılımcı-katılımcı ve katılımcı-yönetim arasındaki bozuk ilişkilerde yetişkin katılımcıların rahatsız olmasını sağlayarak öğrenme sürecini engellemektedir. Ayrıca yetişkin bireye sunulan değer ve inanç değişimi talebi de yetişkin katılımcıları rahatsız etmektedir. Bu davranışlardan sakınılarak rahatsız olmaları önlenabilir. (4) Korku: Gülünç duruma düşme, başaramama, sınav korkusu, incitilme gibi korkular yetişkinlerin bilinen ortak korkulardır (Knowles, 1980). Eğiticinin bu ve benzeri korkuları ortadan kaldırmasıyla önlenabilir. (5) Ev Yaşamı Engelleri: Ev işlerinden öğrenmeye fırsat bulamama, aile üyelerinden biri ya da hepsinin karşı çıkması gibi engeller mevcuttur. Zamanın doğru ayarlanmasıyla önlenabilir. (6) Dış Engeller: Vardiya sistemiyle çalışma, yorgunluk, ulaşım zorluğu, süre, zaman gibi durumlar da öğrenme engeli oluşturmaktadır. Yine zaman ve sürenin doğru ayarlanmasıyla önlenabilir. (7) Kişisel Engeller: Kendine güvenmeme, bilinmeyenden korkma, öğrenme için olumsuz tutum geliştirme, zihinsel-fiziksel eksiklik gibi nedenlerdir. Yetişkin öğrenmesiyle ilgili katılımcılar bilgilendirilerek önlenabilir.

Yukarıda sıralanarak açıklanan özelliklerin doğru uygulanabilmesi için yetişkin öğrenme yaklaşımlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Yetişkin öğrenmenin temelde beş yaklaşımı mevcuttur. Bunlar: Liberal, Hümanist, İlerlemeci, Davranışçı ve Radikal Yaklaşımdır (Spurgeon & Moore, 1997). Bu yaklaşımları aşağıda yer aldığı gibi açıklamak mümkündür.

Liberal Yetişkin Öğrenmesi: Kökenleri klasik Yunan felsefesine dayalı olan yaklaşım entelektüel gelişmeye önem vermektedir. Yaklaşım öğrenme kavramını bilgiye ulaşmak için önemsemektedir. Liberal yaklaşıma göre; yetişkin öğrenmesinin amacı katılımcının potansiyelini geliştirerek kendini gerçekleştirmesini sağlamaktır (Spurgeon & Moore, 1997).

Hümanist Yaklaşım: İnsan doğasının temeli iyidir, insanlar özgür ve bağımsız olduklarından bireysel tercihlerini yapma yetenekleri vardır, insanın kendini geliştirme ve yetiştirme kapasitesi sınırsızdır, bireyin kendini geliştirip yetiştirmesinde benlik algısı önemli bir rol oynar, bireyin kendini gerçekleştirme arzusu mevcuttur, gerçekliği her birey kendince tanımlar ve bireyin hem başkasına hem de kendine karşı yükümlülükleri mevcuttur şeklinde sıralanmaktadır (Brockett & Hiemstra, 1991).

İlerlemeci Yaklaşım: Yaklaşıma göre bilgi kullanmak içindir. Bu kapsamda; yetişkine sorun çözme becerisi kazandırmak, pratik bilgiler vermek, öğrenmeyi tecrübelerle dayandırmak, öğrenmeye aktif katılımlarını sağlamak, öğrenme gereksinim ve ilgilerine öncelik vermek gerekmektedir (Elias & Merriam, 1980). Bu yaklaşımda temel olarak birey-toplum ilişkisi ele alınmaktadır. Yetişkin öğrenmesi bireyin toplumdaki diğer bireylerle iş birliğinde olmasına yardımcı olmalıdır (Elias & Merriam, 1980).

Davranışçı Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre öğrenmenin temeli örgütsel etkinliktir. Bu kapsamda yetişkin öğrenmesinin amacı insan kaynaklarında davranış değişikliği yaratarak etkin ve verimli çalışmalarını sağlamaktır (Okçabol, 2006). Gözlemlenebilir ve ölçümlenebilir davranış değişikliği oluşturmak isteyen bu yaklaşımda yetişkin öğrenmesi programlarında davranışsal amaçlara varmak için programlanmış öğrenim ve sistem yaklaşımı gibi yöntemler kullanılmaktadır (Darkenwald & Merriam, 1982).

Radikal Yaklaşım: Toplumda kökten değişimin sağlanması gerektiğini ifade etmektedir (Darkenwald & Merriam, 1982).

Yukarıdaki bilgiler ışığında Tablo 4'te yetişkin öğrenmesinde yer alan beş yaklaşım özetlenmektedir.

Tablo 4: Yetişkin Öğrenme Yaklaşımları

	Liberal Yetişkin Öğrenmesi	Hümanist Yetişkin Öğrenmesi	İlerlemeci Yetişkin Öğrenmesi	Davranışçı Yetişkin Öğrenmesi	Radikal Yetişkin Öğrenmesi
Amaç	Entelektüel gücü geliştirmek; Öğrenme duyusunu artırmak; Çok yönlü eğitim vermek	Bireysel gelişimi zenginleştirmek; Kendini gerçekleştirmesini sağlamak	Toplumsal katılım sorumluluğu kazandırmak; Problem çözme becerisi sağlamak	Davranış değişikliği sağlamak; Toplumsal beklentilere uyum sağlamak	Toplumdaki sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik değişiklikleri öğrenmeyle sağlamak
Katılımcı	Daima öğrenen; Kendini yenileyen; Teorik anlamayı bekleyen	Yüksek motivasyonlu; Öz-denetimli; Sorumluluk sahibi; Projelerde yer alan	İhtiyacı, ilgisi, deneyimi değerlendiren; Öğrenme sürecinin parçası; Öğrenme sürecine aktif katılan	Karmaşık olmayan hedefleri belirleyen; Bir diğerine geçmeden tam bir adım atan; Doğru olanı yapan	Eğiticiyle eşit olan; Öz-yönetime sahip; Gönüllü katılımcı
Eğitici	Uzman; Bilgi aktarıcı; Katılımcıları düşünmeye sevk eder; Öğrenme süreç kuralları açıktır	Kolaylaştırıcı; Destekleyici; Ortak katılımcı	Rehber; Organizatör; Gerçek yaşamı öğretir; Öğrenene yardımcı olur	Yönetici; Kontrol eden; Otoriter; Kuralları belirler	Koordinatör; Organizatör; Partner; Öneride bulunur
Varsayımlar	Akademik mükemmeliyet; Genel-kapsayıcı öğretim; Geleneksel bilgi	Özgürlük; Öz-denetim; Öz-yönelim; Kişisel; Kişilerarası iletişim; Gerçeklik; Açıklık; Hissiyat	Problem Çözme; Uygulamalı Öğretim; Deneyim tabanlı; İhtiyaçlar göz önünde; Aktif biliş; Öğrenme transferi; İş birliği; Sosyal sorumluluk	Temel standartlar; Yetenek; Tam öğrenme; Davranışsal kazanım; Performans; Geri bildirim; Pekiştirme; Hesap verebilirlik	Bilinçlendirme; Uygulama; Koşulsuz öğrenme; Öz-yönetim; Sosyal aktivite; Yetkilendirme; Özveri; Sosyal adalet; Dönüştürme
Metot	Ders verme; Okuma analiz kritiği; Tartışma; Soru cevap; Bireysel çalışma; Standartlaştırılmış test	Keşfedici öğrenme; Deneysel öğrenme; Proje; Açık oturum; İş birlikli öğrenme; Öz değerlendirme; Bağımsız çalışma;	Proje; Bilimsel metod; Simülasyon; Grup araştırması; İş birlikli öğrenme; Portfolyo	Değişmez öğretim programı; Bilgisayar tabanlı öğretim; Uygulama; Beceri eğitimi; Demo; Ölçüt bağımlı sınav	Yansıtma; Eleştirel tartışma; Medya çıktısı analizi; Problem ortaya atma; Sosyal tiyatral faaliyet
Tensildi	Aristo; Russo; Platon; Piaget; Adler; Houle	Rogers; Maslow; Knowles; Tough	Dewey; Whitehead; Lindeman	Thorndike; Watson; Skinner; Tyler; Mager	Holt; Freire; Illich; Kozol; Shor; Ohlier; Perelman
Uygulamaları	Kültür programı; Büyük tolum kitapları; Eğitici toplantısı; Liberal eğitim çalışma merkezi	Öz-yönelimli öğrenme; Grup dinamikleri; Ben iyiyim; Eğitim çeşitliliği; Sen iyisin; Ön öğrenme için güven	Eğitim merkezleri geliştirme çalışmaları; Vatandaşlık eğitimi; Yardımseverliği artırma; Duvarsız üniversite; Halk okulu	Mesleki eğitim; Sınav sertifikaları; Kazanımlarla yönetim; Dini doktrin; Askeri eğitim	Afrika merkezçiliği; Özgür okul hareketi; Seçmen katılımlı eğitim; Sosyal adalet eğitimi

Kaynak: Spurgeon, P. L., & Moore, E. G. (1997). The educational philosophies of training and development professors, leaders and practitioners. *Journal of Technology Studies*, 23(2), 11-19.

Tablo 4'te yetişkin öğrenmesinin beş yaklaşımının amaç, katılımcı, eğitici, varsayım, metot, temsilci ve uygulamaları verilmiştir. Buradan hareketle yetişkin öğrenmesinin başarısı için hangi amaç doğrultusunda hangi varsayımlarla hareket edileceğinin önceden tespit edilmesi gerekmektedir. Bu noktada yetişkin öğrenmesinin başarısı sadece yaklaşımın doğru seçilmesiyle olmamaktadır. Yetişkin öğrenmesinin başarısını etkileyen önemli unsurlardan bir diğeri eğitici ve öğrenme ortamıdır.

Yetişkin öğrenmesinde yer alan eğitici çoğu zaman kendisinden daha tecrübeli, bilgili, kültürlü olup gönüllü olarak istediği ya da gerekliliğini hissettiği konuda öğrenmek amacıyla öğrenme sürecine katılan yetişkinlerle çalışmaktadır (Lindeman, 1969). Bu yüzden eğiticinin; mesleki bilgisi olan, insancıl, sevecen, hoşgörülü, bilgiyi sistemli sunabilen, diğerlerinin düşünce ve gereksinimlerini anlayabilen, yetişkin öğrenmesine uygun yöntemleri kullanarak yetişkin öğrenmesini sağlayabilen biri olması beklenmektedir (Okçabol, 2006). Eğiticinin amacı; öğrenme süreci için araştırma sürecine yetişkin katılımcıları da dahil ederek onlara yardımcı olmaktır (Bilir, 2004). Yetişkin öğrenmesinde eğiticinin temel görevi; rehberlik etmek ya da yönlendirmektir (Lowe, 1985). Eğitici katılımcıların gereksinimlerini ve beklentilerini daha da önemlisi orada olma amaçlarını anlamış olmalıdır. Yetişkin öğrenmesinde eğitici görev niteliği; öncelikle yönlendirici sonrasında yetiştirici olarak ifade edilmektedir (Güneş, 1996:175). Bu da eğiticinin özellikleriyle ilgilidir.

Yetişkin öğrenmesinde eğitimci olması gereken özellikler; genel kültür, dengeli kişilik, açık görüşlülük, sürekli öğrenme alışkanlığı, liderlik, mesleki ideallere bağlılık, yetişkin psikolojisi bilgisi, yetişkin öğrenme ilkelerini bilme, yetişkin öğrenme uygulamasında deneyimli olma, eğitim sürecini yönetme becerisi ve geri bildirim sağlama yeteneği olarak sıralanmaktadır (Lindeman, 1969). Yetişkin öğrenmesinde eğitimci olması gereken nitelikler ise; teknik yetenek, sosyal değişme, sosyal sorumluluk ve sosyal bütünleşmedir (Güneş, 1996:175). Yetişkin öğrenmesinde nitelikli eğitici olması açısından eğiticiye; kendisi hakkında bilgi, katılımcı bilgisi, alan bilgisi, öğrenme süreci bilgisi, öğretme süreci bilgisi verilmelidir (Boz, 1988:11). Elbette burada eğitici yeterliliği de önem arz etmektedir.

Yetişkin öğrenmesinde eğitimci olması gerekli yeterlilikler hakkında Lindeman, Bergevin, Houle, Kidd, Freire ve Knowles'ın çalışmaları birçok ortak nokta taşımaktadır. Bu ortak nitelikler; katılımcı merkezli müfredat, katılımcı gereksinimini belirleme, yetişkinlerin öz-denetiminin farkında olma, amaçların oluşmasını sağlama,

sonuçları değerlendirebilme, yetişkinlerin sorun odaklı olduğunun farkında olma ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rol üstlenme olarak belirtilmektedir (Warren, 1989:213). Knowles (1996:222-4) eğitici yeterliliklerini dört temel başlıkta toplamaktadır: Kavramsal-Kuramsal Açıdan, Öğrenme Yaşamlarını Planlama-Uygulama Açısından, Katılımcıların Kendilerini Yönetmesine Yardımcı Olmak Açısından ve Yöntem-Teknik-Materyal Seçimi Açısından. Kavramsal açıdan eğitici yeterlilikleri; yetişkin ilgi, gereksinim, güdü ve gelişim özellikleriyle ilgili kavramları açıklayıp uygulayabilmek, yetişkinlerle ilgili varsayımların öğretme boyutuna yansımaları açıklayabilmek, çevrenin katılımcı üstündeki etkisini değerlendirebilmek, öğrenme kavramlarını betimleyebilmek ve yetişkin öğrenmesini kolaylaştırma işini yaptığını bilmektir. Öğrenme yaşamlarını planlama-uygulama açısından eğitici yeterlilikleri; içerik ve süreç planı farkını bilmek, katılımcı farklılıklarını öğrenme planında dikkate almak, karşılıklı saygı, güven, açıklık, dayanışma ve güvenlik içeren ortamı sağlamak, tüm katılımcılarla iyi iletişim kurmak, öğrenme ihtiyaçlarını göz önüne almak, katılımcıları kendisi için anlamı olan hedeflere yönlendirebilmek ve katılımcıların öğrenmenin her aşamasına katılımını sağlamaktır. Katılımcıların kendilerini yönetmesine yardımcı olmak açısından eğitici yeterlilikleri; öz-yönelimli öğrenme kavramını açıklayıp diğer yöntemlerle kıyaslamak ve öz-yönelimli öğrenmeye kendisi örnek teşkil etmektir. Yöntem-teknik-materyal seçimi açısından eğitici yeterlilikleri; yeni ve uygun yöntem kullanmak, amaca uygun yöntem-teknik-materyal seçmek, çok çeşitli soru tekniği kullanmak, izleyici katılım tekniklerini kullanmak, grup tartışması tekniklerini kullanmak, deneysel ve benzetim tekniklerini kullanmak ve yeni duruma uygun tekniği bulmaktır. Yeterli nitelikleri taşıyan eğiticinin rolü bu noktada önemli hale gelmektedir.

Yetişkin öğrenmesinde eğitici rolü; planlamacı, programlayıcı, karar verici, öğretici ve öğüt vericidir (Güneş, 1996:175). Başka bir açıdan eğitici rolü; yetişkin katılımcıların kendi yönelimlerini ortaya koymasına yardımcı olmak, katılımcıları olası yeni durumlarla yüzleştirmek, katılımcıların kişisel donanımlarındaki eksikliklerinden kaynaklanan hayat problemlerinin tanımlanmasına yardım etmek, etkileşimi kolaylaştırıcı fiziksel ortamı sağlamak, katılımcıların fikir ve duygularına saygılı olmak, karşılıklı güven ve yardım ilişkisini kurabilmektir (Ayhan, 1998:545-6). Yetişkin öğrenmesinde eğitici rolü Tablo 5’te özetlenmektedir:

Tablo 5: Yetişkin Öğrenmesinde Eğitici Rolü

Öğrenme Şartı	Öğretme İlkesi
Yetişkin birey öğrenme ihtiyacı hisseder	Eğitici yetişkini yeni bir şeye ulaşmasını sağlar Yetişkinin kendini ifade etmesine yardımcı olur Yetişkin katılımcının yaşam sorunlarını tanımlamasına liderlik eder
Yetişkin öğrenme ortamında güven, yardımlaşma, rahatlık, ifade özgürlüğü ve saygıyla motivasyon sağlar	Eğitici etkileşimin kolay olduğu öğrenme ortamı sağlar Yetişkin katılımcıyı değerli görür Yetişkin duygu ve düşüncesine saygılı olur Katılımcılar arasında güven ve saygı oluşmasına yardım eder Yetişkinlerle birlikte öğrenen konumuna geçip sürece katkı sağlar
Yetişkin öğrenme amacını kendi amacı olarak algılar	Yetişkinleri işletme, eğitici, ortam ve toplum açısından önemli bir sürece dahil eder
Yetişkin öğrenimde sorumluluk sahibi olarak bağlılık duyarlar	Eğitici kullanılacak yöntem ve teçhizatı yetişkin katılımcılarla seçer
Yetişkin öğrenme sürecine aktif katılım sağlar	Eğitici yetişkin katılımcıların kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almasını sağlar
Öğrenme süreci yetişkinin deneyimlerinden beslenir	Eğitici teknikler yardımıyla katılımcı deneyimlerini dahil eder Katılımcı deneyimlerine göre kaynak kullanılır Katılımcıların yaşamlarında kullanabileceği bilgiler aktarır
Yetişkin kendi amacı yönünde gelişme duygusu hisseder	Eğitici ölçe araç ve ölçütlerini katılımcılarla geliştirip yetişkinlerin kendilerini değerlendirip geliştirmesine yardım eder

Kaynak: Knowles, M. (1996). *Yetişkin öğrenenler: Göz ardı edilen bir kesim*. (S. Ayhan, Çev.) Ankara: Ankara Üniversitesi Basımev i (ss.83).

Tablo 5'ten hareketle genel anlamda eğiticinin öğrenmeyi kolaylaştırması gerektiği söylenebilir. Yetişkin öğrenmesinde eğiticinin dikkat etmesi gereken ilkeler ise; katılımcının öğrenmeye hazır olmasını sağlayacak ortam yaratıp öğrenmeyi gerçekleştirmek; katılımcı deneyimleri ya da mevcut bilgileri üstüne öğrenmeyi yapılandırmak; katılımcıya neyi öğrenmesi gerektiğini göstermek; değişik öğrenme teknik ve yöntemleri kullanarak öğrenmeyi kolaylaştırmak; beceri gelişimi için uygulama ortamı sağlamak; öğrenme ortamını gerçeğe en yakın şekilde tasarlamak; katılımcılara öğrenmenin hemen ardından olumlu geri bildirimde bulunmak (Lowe, 1985). Kısaca yetişkin öğrenmesinin başarısını etkileyen unsurlardan eğitici nitelik ve rolü oldukça önemlidir. Yetişkin öğrenmesinin başarısını etkileyen bir diğer unsur da öğrenme ortamıdır.

Öğrenme ortamı; fiziksel koşullar, psikolojik durum, katılımcı değerlendirmesini etkileyen tüm sosyal ve kültürel öğelerin toplamı olarak ifade edilmektedir (Özden, 2005). Yetişkin öğrenme ortamı; temiz, rahat, yeterli ısı-ışık alan, verimli oturma düzeni olan ve gerekli eğitsel araçları içeren özellikleri taşımalıdır (Lindeman, 1969). Yetişkin öğrenmesinde öğrenme ortamında öğrenmeyi engelleyici faktörler ise dokuz maddede sıralanmaktadır (Güçlü, 2000). Bunlar: (1) Eğitici veya katılımcının iletişim hedefini doğru kavrayamaması; (2) Eğitici veya katılımcıda fiziksel ya da psikolojik bir rahatsızlık olması; (3) Eğitici ve katılımcının barınma ve beslenme gereksinimlerinin yeterince karşılanamaması; (4) Eğitici veya katılımcının birbirini sevip saymaması; (5) Öğrenme ortamında oturma düzeninin ve yerlerinin rahat olmaması; (6) Öğrenme ortamının rutubetli, havasız, ışıksız, pis, soğuk veya fazla sıcak olması; (7) Eğitsel araç-gereçlerin katılımcının seviyesine uygun olmaması; (8) Özellikle teknolojik teçhizatın görüntü ya da sesi iyi vermemesi veya kullanılmayacak kadar bozuk olması; (9) Eğitsel araç-gereçlerin öğrenme ortamı için yetersiz veya hiç olmamasıdır.

Yukarıdaki faktörlere ek olarak yetişkin öğrenmesinde öğrenmenin istenilen seviyeye ulaşması için yetişkinlerin kendilerini iyi hissettikleri, eğiticiyle uyumlu oldukları, takım çalışması ruhuna sahip katılımcılarla ve gereksinimlerini karşılayabildikleri bir ortamın oluşturulması gerekmektedir (Uslu, 2002). Yetişkin öğrenmesinde açık ve eşit bir öğrenme ortamının sağlanması ayrıca önemlidir (Güven, Gökmen & Hancı, 2008). Bu açıdan öğrenme ortamı belirli bir düzene sahip olmalıdır. Oturma düzeninin “U” ya da “O” biçiminde düzenlenmesi yetişkin öğrenmesi açısından tercih edilmelidir (Güven, Gökmen & Hancı, 2008:121). Öğrenme ortamında bir diğer önemli olan şey eğitsel teçhizattır.

Öğrenme ortamında öğrenmeye yardımcı olacak her şey eğitsel teçhizattır. Eğitsel teçhizat ya da araç-gereç üç sınıfa ayrılmaktadır: Görsel Araçlar, İşitsel Araçlar ve Görsel-İşitsel Araçlar (Geray, 2002:86). Görsel araçlar; resim, şema, slayt, sessiz film, levha, çizelge gibi örneklendirilebilir. Yetişkin öğrenmesinde görsel araçlar en yaygın kullanılan eğitsel araçtır (Geray, 2002). İşitsel araçlar; teyp, plak, radyo yayını gibi örneklendirilebilir. Öğrenmenin %20’si işitsel olarak gerçekleştiği için önemlidir (Okçabol, 2006:83). Görsel-işitsel araçlar; eğitsel gezi, tiyatro, sinema, video, bilgisayar gibi örneklendirilebilir. Özellikle film gösterimi duyu organlarını doğrudan etkilediği için tavsiye edilmektedir (Bilir, 2009:251). Unutulmamalıdır ki yetişkin öğrenmesinde

ne kadar çok duyudan yararlanılırsa yetişkin o kadar iyi öğrenmekte ve öğrenme kalıcılık göstermektedir (Taymaz, 1992).

Yukarıda yer alan bilgilere ek olarak yetişkin öğrenmesinin başarılı olması için katılımcı gereksinimine uygun öğrenme programı geliştirilmelidir. Ancak genel kanı yetişkin öğrenmesinin temelde sosyal bir çaba olduğu yönündedir (Lowe, 1985). Bu yüzden öğrenme içeriği sosyal içerikli olmalıdır. Yetişkin öğrenme programında içeriktense yönteme ağırlık verilmelidir (Lindeman, 1969). Bu noktada ilk akla gelen yöntem kitaplardır (Lowe, 1985). Ancak yetişkinlerin yaşayan kitaplar olduğu için bu yöntemin yanlış olduğunu (Lindeman, 1969) düşünenler de vardır. Kitap yerine organize edilmiş konuşma olan tartışma yöntemi önerilmektedir (Lindeman, 1969:88). Tartışma yetişkin öğrenme yöntemi olarak kullanıldığında eğitici grup başkanı olur. Eğitici ortaya problemler atıp bu problemlere çözüm önerilerini tartışılması ortamını kurup tartışmayı organize eder. Genel olarak yetişkin öğrenmesinde başarılı olmak için; doğru eğitici, uygun öğrenme ortamı, katılımcı gereksinim ve özelliklerinin göz önüne alındığı öğrenme programı, sosyal içerik ve tartışma gibi yetişkinlere uygun yöntemlerin seçilmesi gerekmektedir.

Özetleyecek olursak; yetişkin öğrenmesinin kendine özgü amacı, kapsamı, varsayımları ve ilkeleri bulunmaktadır. Yetişkin öğrenmesinde öğrenme ilkelerine uygun olması için eğitici, öğrenme ortamı ve katılımcı özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir. Yetişkin öğrenmesini daha iyi anlamak adına tarihsel gelişimini bilmek gerekmektedir. Aşağıda yetişkin öğrenmesinin tarihsel gelişimi incelenmek üzere ele alınmaktadır.

3.3. Yetişkin Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Yetişkin öğrenmesi büyük bir kesimi kapsayan, Türkiye’de ve dünyada son zamanlarda önemi artan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Lowe, 1985). Yetişkinlerin kişisel özelliklerinden hareketle, “yetişkinler öğrenebilir mi?” düşüncesini 1920’li yıllarda yaptığı araştırmalarla tarihe karıştıran Edward L. Thorndike ve ardından gelen diğer yetişkin eğitimcileri, 1940’lara kadar yetişkinlerin de öğrenebildiğini ve yetişkinlerin çocuklardan farklı yetenek ve ilgileri olduğunu bilimsel kanıtlarla ortaya çıkarmışlardır (Knowles, 1996:243). Yetişkinlerin öğrenme süreçlerinden ziyade öğrenme yeteneklerine önem veren Thorndike’ın araştırmaları önemlidir, çünkü yetişkinlerin öğrenebildiği hakkında inanca dayalı olan bilgileri, bilimsel bir temele dayandırmıştır (Knowles, 1996). Bu noktada yetişkinlerin nasıl öğrendiği konusuna ilginin 1926

yılında Amerikan Yetişkin Eğitimi Derneği'nin kurulması ve aynı yıl Lindeman'ın "Yetişkin Eğitiminin Anlamı" eserinin yayımlanmasıyla resmi olarak başladığı da gözden kaçırılmamalıdır (Lowe, 1985). Derneğin ve eserin temel odak noktası pedagojiden yetişkin öğrenmesinin farkını tanımlamasıdır (Knowles, Holton & Swanson, 2012).

Daha çok dinsel amaçlı faaliyetlerle ortaya çıkan yetişkin öğrenmesi bugün ki anlamında 1776 yılında İngiltere'de Denizciler Birliği'nde verilen eğitsel hizmetlerle başlamıştır (Warren, 1989). 1798 yılında İngiltere'de Nottingham Yetişkin Okulu açılarak yetişkin öğrenmesinin bir alan olmasını sağlamıştır (Lindeman, 1969). 1823 yılında Londra'da açılan "Mekanik Enstitüsü" akabinde 1854'te açılan "Çalışan İnsanlar Koleji" ile yetişkinlere yönelik eğitsel faaliyetler artmaya başlamıştır (Lowe, 1985). 1867 yılında İngiltere'de üniversite dışı konferanslarla yetişkin öğrenmesine katkı sağlanmıştır. 1873 yılında Cambridge Üniversitesi kurum dışında kurslar açarak yetişkin öğrenmesini ilerletmiştir. 1905'te "Çalışan Eğitim Birliği (Workers Educational Association-WEA)" kurulup yetişkin insan kaynaklarına yüksek öğrenim yapma olanağı sağlanmıştır (Warren, 1989). WEA'dan ayrılan bir grup "Ruskin Koleji"ni diğer bir grup da 1909 yılında "İşçi Koleji"ni kurmuştur (Lindeman, 1969). 1911 yılında "Yıllık Çalışma El Kitabı" yayımlanmış, 1914 yılında "Ulusal Yetişkin Okulları Sendikası" kurulup yetişkin öğrenme birimleri açılmış ve 1917 yılında "Mektupla Öğretim" uygulamaları başlamıştır (Warren, 1969). 1918 yılında İşçi Koleji "Avam (The Plebs)" ismiyle yetişkinlere yönelik dergi yayımlamaya başlamıştır.

Yetişkin öğrenmesiyle alakalı ilk uluslararası toplantı 1919'da Dünya Yetişkin Eğitimi Birliği tarafından Cambridge'de düzenlenen "Dünya Toplantısı"dır. Aynı yıl İngiltere'de Yeniden Yapılanma Bakanlığı Yetişkin Eğitimi Komisyonu tarafından "1919 Raporu" olarak bilinen raporla yetişkin öğrenmesi için yetişkin eğitiminin yaşam boyu ve evrensel olması gerekliliği belirtilmiştir (Warren, 1989). 1921 yılında İngiltere'de "Yetişkin Eğitimi Enstitüsü" kurulmuş, 1944 yılında da Yetişkin Eğitimi Ulusal Derneği'yle birleşip "Ulusal Yetişkin Eğitimi Enstitüsü" oluşturulmuştur (Lowe, 1985). 1950 yılında Manchester Üniversitesi yetişkinlere eğitsel faaliyetlere katıldıklarında bir belge verme (şimdiki ismiyle sertifika) uygulamasını getirmiştir. 1963'te "Ulusal Yayımsal Koleji", 1966 da "Politeknik Okullar", 1969'da "Açık Üniversite", 1975'te "Yenilemeli Eğitim Birliği", 1977'de "Yetişkin Eğitimi ve Sürekli

Eğitim Danışma Konseyi” ile 1980’de “Sürekli Eğitim Merkezi” hayata geçirilmiştir (Lowe, 1985).

Amerika’da yetişkin öğrenmesi 1930’lu yıllarda gelişmiş ve psikoloji bilimini temel almıştır (Lindeman, 1969). Hollanda’da 1784 yılında kurulan “Fen/Edebiyat Topluluğu (Society for Arts & Science)” ilk yetişkin öğrenmesi uygulaması olarak karşımıza çıkmaktadır (Warren, 1989). Sovyetler Birliği, İsveç ve Danimarka gibi ülkelerde yetişkin öğrenmesi uygulamalarının 1800’lü yıllarda başladığı görülmektedir. Sovyetlerde yer alan “Pazar Okulu” ve Danimarka’da “Halk Okulu (Folk High Scholl)” yetişkin öğrenmesinin ilk uygulamalarıdır (Warren, 1989). İsveç’de 1868 yılında kurulan “Halk Lisesi” ilk yetişkin öğrenme uygulaması olarak karşımıza çıkmaktadır (Lowe, 1985). Avusturya’da 1848 yılında “İşçi Eğitimi Dernekleri”yle yetişkin öğrenmesi başlamıştır (Lindeman, 1969). Yunanistan’da 1800’lerin ortasında derneklerle yetişkin öğrenmesi uygulamaları başlamış, 1900’lerde insan kaynakları eğitimi önem kazanmış ve 1943 yılında yetişkin öğrenmesi için yetişkin eğitimi birimleri kurulmuştur (Warren, 1989).

Hindistan’da 1940’larda İngilizlerin başlattığı İngilizce kursları ve Gandi’nin halkı bilinçlendirme konuşmalarıyla yetişkin öğrenmesi başlamıştır (Lowe, 1985). Pakistan’da bağımsızlık kazanılınca düzenlenen okuma yazma kursları yetişkin öğrenmesinin başlangıcı olarak görülmektedir (Forrest III & Peterson, 2006). Japonya’da 1868 yılında gerçekleşen Meiji Reformundan İkinci Dünya Savaşı’na kadar geçen süreçte yetişkin öğrenmesi toplumsal eğitim adıyla imparatora bağlı bir ulus yaratma fikriyle yarı resmî kurumlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir (Merriam & Caffarella, 1999). Afrika ülkelerinin çoğu 1960’larda Tanzanya lideri Nyerere’nin “Çocukların büyümesini bekleyemeyiz” ifadesinin ardından yetişkin öğrenmesi adına okuma yazma kurslarını başlatmıştır (Lowe, 1985). Latin Amerika’da ise; Brezilya’da SENAI (Servico Nacional de Apprendizagem Industrial) ve Kolombiya’da ACPO (Action Cultural Popular) okulları uygulamalarıyla yetişkin öğrenmesi başlamıştır (Forrest III & Peterson, 2006).

Yetişkin öğrenmesi ile ilgili uluslararası kuruluşların başında “Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu (UNESCO)” gelmektedir (Lindeman, 1969). UNESCO’nun eğitim alanında aktif rol almasıyla yetişkin öğrenmesinin tanımı, işlevi ve çalışma alanı netlik kazanmaya başlamıştır (Erguvan-Sarioğlu, 2002). UNESCO’nun organize ettiği “Dünya Yetişkin Eğitimi Konferansları” isimli konferanslar yetişkin

öğrenmesinde mevcut durum ve problemlerin tartışıldığı en önemli platformlardan olmuştur. UNESCO ilk uluslararası yetişkin öğrenmesi konferansını Danimarka’da düzenlemiştir. Bu toplantıda gelişmiş ülkelerde gözlemlenen sanayideki olumsuz değişimlerin yetişkin öğrenmesi ile aşılabacağı vurgulanmıştır (Lowe, 1985). UNESCO yetişkin öğrenmesi amaçlarını gerçekleştirmek için 1960 yılında Montreal’de düzenlediği toplantıda Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konseyi (ICAE)’ni kurmuştur. Aynı yıl “Değişen Bir Dünyada Yetişkin Eğitimi” hakkında ikinci yetişkin öğrenme konferansı Kanada’da gerçekleştirilmiştir. Toplantıda sanayileşme sürecinde halkın manevi ve ahlaki yapısının bozulmaması için yetişkin öğrenmesinin önemi vurgulanmıştır. Üçüncü konferans 1972 yılında Tokyo’da gerçekleştirilmiştir. Toplantıda yetişkin öğrenmesi alanında son yıllarda yaşanan gelişme ve yetişkin öğrenme yöntemleri ile herkesin yetişkin öğrenmesine katılabilmesi, eğitimin işlevselliği ve yetişkinlerin öğrenme faaliyetlerine katılımının özendirilmesi vurgulanmıştır (Lowe, 1985). 1983 yılında Hamburg’da yetişkin öğrenmesi için yetişkinlerin güdülenmesini tartışmışlardır. 1985 yılında Paris’te düzenlenen dördüncü konferansta da yetişkin öğrenmesinin önemi vurgulanmıştır (Lowe, 1985). Bu konferansın diğerlerinden farklı olan özelliği; tam zamanlı yetişkin öğrenme eğitici kadrosunun üniversite gibi kurumlarda yetiştirilip androgojik formasyon alması gerekliliğinin vurgulanmış olmasıdır (UNESCO, 1985). 1997 yılında Almanya’da beşinci konferans düzenlenmiştir. Bu toplantı neticesinde “Yetişkin Öğrenmesi Üzerine Hamburg Bildirgesi” yayımlanmıştır. Yayımlanan bildiriyle Avrupa Birliğinin yetişkin öğrenmesine öncelik verdiği gösterilmiştir (UNESCO, 1985). Altıncı konferans 2009 yılında Brezilya’da düzenlenmiştir. Bu toplantıda yetişkin öğrenmesinin bilinirliliğinin artırılması amaçlanmıştır (Lowe, 1985). Kısacası 1949 yılında gerçekleştirilen ilk konferanstan 2009 yılında gerçekleştirilen son konferansa kadar yetişkin öğrenmesine ilişkin birçok konu tartışılıp ülkelere tavsiyelerde bulunulması sağlanmıştır. Yedinci konferansın ise 2021 yılında gerçekleştirilmesi planlanmaktadır.

Konferanslara ek olarak 2010 yılında yayımlanan “Sürdürülebilir Büyüme için Yetenekler (Skills for Sustainable Growth)” belgesi yetişkin öğrenmesi açısından bilgiler içermektedir (BIS, 2010). Bu belge 2013’te “Yeteneklerde Kesinlik ve Yanıt Verebilirlik (Rigour and Responsiveness in Skills)” ismiyle güncellenmiştir (BIS, 2013). Belgenin amacı; insan kaynaklarına verilen görevi yapabilmesi adına gereken nitelikleri kazandıracak eğitim ve geliştirme sağlayıcılarının katılımcı ve işveren isteklerini

karşılayabilecek bir sistem kurmaktır. Bu belge yetişkin öğrenmesinin genelleştirilerek yayılmasını sağladığı için önemlidir.

Günümüzde genel olarak gelişmekte olan ülkelerde yetişkin öğrenmesi okur-yazarlık, temel eğitim, mesleki beceri eğitimi olarak karşımıza çıkarken, gelişmiş ülkelerde iş dünyası değişimi, teknoloji, iletişim, bilişim yeniliklerinin yetişkin öğrenmesinde ön planda olduğu görülmektedir (Ural, 2009:182). Yetişkin öğrenmesinin günümüzdeki uygulamalarına baktığımızda Finlandiya’da yetişkin öğrenmesi adına yetişkin eğitimi merkezleri, halk lisesi, öğrenme merkezi, spor eğitim merkezi ve yaz üniversiteleri yetişkinlerin hizmetine sunulmuştur (Şahbez & Bağcı, 2008). İsveç’te yetişkin öğrenmesi adına Komvux isimli yetişkin eğitimi, Sarvux denen yetişkinler için özel eğitim ve göçmen yetişkinler için İsveççe (SFI) kurslarına yer verilmektedir (Güneş, 1996). Norveç’te yetişkin öğrenmesi adına kurslar düzenlenip bunlara katılmak kanunlarla desteklenmektedir. Danimarka’da yetişkin öğrenmesi adına mesleki eğitim, yaygın eğitim ve yetişkin eğitimi programları vardır. Japonya’da yetişkin öğrenmesi konusunda yavaş bir büyüme mevcuttur (Türkoğlu, 2015:353). Amerika’da “Yetişkin Eğitimi ve Okuryazarlık Departmanı (DAEL)” yetişkin öğrenmesi için gerekli çalışmaları yürütülmektedir.

Türk tarihine bakıldığında ise destanlar, Dede Korkut Hikayeleri, Orhun Kitabeleri vb. örneklerinden de anlaşılabacağı üzere yetişkin öğrenmesinin tarihi çok uzun yıllara dayanmaktadır (Yıldırım, 2009:21). Osmanlı eğitim sistemi yetişkin öğrenmesi alanına giren özellikler taşımaktadır (Celep, 2003). Bu dönemde yer alan Ahi ocakları, usta-çırak ilişkisi, cami-tekke-zaviyede yapılan etkinlikler yetişkin öğrenmesine örnek teşkil etmektedir (Okçabol, 1999). İstanbul’un fethinden sonra Terbiye Ocakları açılmış ve burada çalışmak için gelenler eğitilmiştir (Celep, 2006:223). Bu da yetişkin öğrenmesine örnek teşkil etmektedir.

Osmanlı’dan kalan Türk Ocakları, Türkiye Cumhuriyeti’nde yetişkin öğrenmesi çalışmalarına öncülük etmiştir (Okçabol, 1999). Tanzimattan sonra yetişkin öğrenmesi alanında kurulan ilk önemli kurum “Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye” olmuştur ve halen Darüşşafaka ismiyle faaliyet göstermektedir (Şahbez & Bağcı, 2008:30). Bunun yanı sıra 1865 yılında İstanbul’da açılan Çıraklık Mektebi yetişkin öğrenmesinin ilk adımlarından sayılmaktadır (Okçabol, 1999).

Cumhuriyetin kurulduğu ilk dönemlerde yetişkin öğrenmesinde okuma-yazma ve temel bilgi öğretimi amaçlanmaktaydı (Güneş, 1996:15). 1924 yılında Tevhidi Tedrisat Kanunu vakıf kitaplıklarını Millî Eğitim Bakanlığı'na devrederek bugün anladığımız anlamda halk kitaplıklarının kurulmasını sağlamıştır (Okçabol, 2006:127). İlk yetişkin öğrenme birimi 1926 yılında kurulan “Halk Terbiyesi Şubesi”dir (Kurt, 2014:83). 1927 yılında yetişkin öğrenmesiyle ilişkili konferanslar düzenlenmiş; 1928 yılında “Millet Mektepleri” kurulmuştur. 1930’lardan itibaren yetişkin öğrenmesi çalışmalarına hız verilmiştir. Çünkü yetişkin öğrenmesiyle bu dönem yapılan devrimlerin halk tarafından benimsenip öğrenilmesi amaçlanmıştır (Okçabol, 1999). 1930’da “Halk Okuma Odaları” kurulmuş, 1932 yılında kapatılan Türk Ocakları yerine “Halkevleri” kurulmuş ve yetişkin öğrenmesiyle ilgilenmiştir. 1939 yılında Köy Enstitüleri kurularak köylerdeki yetişkin öğrenmesi sağlanmıştır (Kurt, 2014). 1956’da Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı “Halk Eğitim Merkezleri” açılmaya başlanmıştır (Penirci, 2014:13). 1983’te “Çıracılık ve Yaygın Eğitim Merkezi Genel Müdürlüğü” kurulmuş ve bu birim “Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü” ismiyle halen varlığını sürdürmektedir (Akın, 2014:288).

Günümüzde ülkemizde yetişkin öğrenmesi; temel eğitim, akademik halk eğitimi, genel kültür, ev yönetimi, yaşlılar için eğitim, demokrasi-yurttaşlık eğitimi, güzel sanatlar eğitimi, teknik halk eğitimi ve toplum eğitimi temel programlarını içermektedir (Geray, 2002:17-9). Yetişkin öğrenmesinden sorumlu olan kurumlar ise; özel, devlet, sivil toplum kuruluşları ile yerel yönetimler olarak sıralanmaktadır (Okçabol, 2006).

Toparlayacak olursak genel olarak yetişkin öğrenmesi üç evrede gelişmiştir diyebiliriz (Merriam, 2009). Başlangıç evresi yetişkin öğrenmesi araştırmalarına başladığı aşamadır. Bu evrede yetişkinler öğrenebilir mi tartışmaları yapılmaktaydı. İkinci evre yetişkin öğrenmesinin pedagojiden ayırt edilmesi yollarının araştırılmaya başladığı aşamadır. 1970’lere doğru, yetişkinlerin öğrenmesi ile ilgili yaklaşım ve kavramları bütünleştirecek ve bu alanın pedagojiden ayrı algılanarak yorumlanması için kavramsal çerçeve yapma teşebbüsleri artarak sürmüştür. Üçüncü evre ise yetişkin öğrenme kuramlarının geliştirildiği aşamadır. Günümüzde bu üçüncü evre içerisinde olduğumuz söylenebilir.

Özetle yetişkinlerin hayatlarının herhangi bir bölümünde öğrenme gereksinimlerini ya da ilgisini karşılamak için düzenlenen faaliyetleri kapsayan yetişkin öğrenmesi bu anlamı kazanana kadar belirli bir yol kat etmiştir. Özellikle yetişkin öğrenmesinin bilim

olarak algılanmasıyla gerek dünyada gerekse Türkiye’de tarihi gelişimi başlamış ve hızla gelişmiştir. Burada önemli noktalardan biri şüphesiz yetişkin bireylerin öğrenmesinin pedagojiden farklılığının kabul edilmesidir. Bu ayrım yetişkin öğrenmesinin bir bilim olarak karşımıza çıkmasını sağladığı için önem arz etmektedir. Aşağıda yetişkin öğrenmesinin pedagojiden farkı incelenmek üzere ele alınmaktadır.

3.4. Yetişkin Öğrenmenin Pedagojiden Farkı

Yunanca bir kelime olup “paid=çocuk” ve “agogus=yol gösterme, rehberlik” kelimelerinin birleşiminden oluşan Pedagoji, antik Yunanlılar tarafından çocuk eğitimi tanımlamak için kullanılan eski bir terimdir (Forrest III & Peterson, 2006:113). Pedagoji çocuklara öğretme bilimi ya da sanatı olarak tanımlanmaktadır (Knowles, 1980:41). Bu kapsamda şu soru akla gelmektedir: Yetişkin öğrenmesinin, çocuk ya da ergenlerin öğrenmesinden yani pedagojiden farklılığı yok mudur?

20.yüzyıla kadar bilgi aktarımını amaçlayan pedagoji etkinken; bu tarihten itibaren yetişkin öğrenmesinin pedagojiden farkı düşünölmeye başlanmış ve yetişkin öğrenmesi için pedagojinin doğru ve yeterli bir yaklaşım olmadığı belirtilmiştir (Tekin, 1996; Okçabol, 2006; Forrest III & Peterson, 2006; Duman, 2007). Yetişkinlerin deneyimleri, bu deneyimin doğası, problemleri, deneyimin öğrenmeyle ilişkisi, yaşın öğrenme üzerindeki etkisi yetişkin öğrenmesini pedagojiden ayırmaktadır (Merriam & Caffarella, 1999:392).

Yetişkin öğrenmesi sistematik olarak uygulandığında pedagojik modellerle problemler yaşanmaya başlandığı gözlemlenmiştir (Knowles, 1980). Bu problemlerden sonra yetişkin öğrenmesinin farklı isimlerle anılması gerektiği düşünölmüş ve bu alana “androgöji” adı verilmiştir. Yetişkin öğrenmesi anlamında kullanılan androgöji de Yunanca bir kelime olup “andr=yetişkin” ve “agogos=rehberlik, yol gösterme” kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır (Forrest III & Peterson, 2006). Androgöji pedagojiden farklı olarak “yetişkin öğrenmesine yardımcı olma sanatı veya bilimi” olarak tanımlanmaktadır (Knowles, 1980:42).

Yetişkin öğrenmesi ve Pedagoji farklı yaş gruplarının öğrenmesini kapsamasına rağmen bazı kuralları birbirine benzemekle birlikte zaten birbirinin zıttı bir nitelikte de değildir. Androgöji ya da yetişkin öğrenmesi pedagojinin kabulünü içererek, yetişkin ön deneyimleri olmadığı zaman yetişkin öğrenmesinde pedagojiden yararlanılmaya devam edilmektedir (Ersolak, 2018:26). Bir başka görüşe göre androgöji ve pedagoji ortogonal

bir ilişki içerisinde olup birbirinin devamı ya da tamamlayıcısı veya ikilem değil de dik üçgenin kenarları gibi bir ilişkiye sahiptir (Yahyagil, 1995:317). Hatta bu iki kavramın bir arada kullanılmasıyla yeni kavramlar da ortaya çıkmıştır. En bilinenleri arasında pedandragoji ve metagoji sayılabilir (Deveci & Tezcan, 2017). “Pedandragoji” iki yaklaşımın bütün yaşlarda birlikte kullanılmasını ifade ederken; “Metagoji” yetişkin öğrenmesi için andragoji ve pedagojinin belirli yönlerini birleştirmek anlamına gelmektedir (Deveci & Tezcan, 2017:72). Bu ve bunun gibi kavramlardan da anlaşılacağı üzere pedagoji ve yetişkin öğrenmesini birbirinden kesin çizgilerle ayırt etmek zordur.

Elbette çocuklarla yetişkinler arasında kesin bir öğrenme ayrımı vardır denilemez. Ancak öğrenme ve düşünce tarzları farklı olduğundan teorileri ve varsayımları da farklı olacaktır (Knowles, Holton & Swanson, 2012). Ayrıca Cattell’in “akıcı ve billurlaşmış zekâ” kuramına bakıldığında zaman billurlaşmış zekanın yetişkinlik döneminde gelişmeyi sürdürdüğü görülmektedir (Lindeman, 1969). Akıcı zekâ kalıtımla ilgili olup kavram geliştirme, hızlı bellek, ilişkileri algılama gibi özellikleri kapsayarak bireyin eğitim ve yaşam tarzından bağımsızdır. Akıcı ve billurlaşmış zekâ çocuklukta ve gençlikte beraber gelişmekte ancak yetişkinlerde yaşa bağlı olarak akıcı zekâ azalırken billurlaşmış zekâ gelişimini sürdürmektedir (Lindeman, 1969). Billurlaşmış zekâ bireyin bilgisine, deneyimine, eğitimine, yaşına ve sosyal ilişkilerine bağlı gelişmektedir (Güneş, 1996:42). Bu durumda iki öğrenim türünün farklı olması gerektiğini kanıtlar niteliktedir. Bunun yanı sıra genel anlamda yetişkin öğrenmesi pedagojiden farklı en az dört temel varsayım içermektedir (Knowles, 1970:39-41). Bunlar kısaca; (1) Yetişkinler kendini yönetmek isterler; (2) Yetişkinler deneyimlerini öğrenme sürecine yansıtmak ister; (3) Yetişkinler içsel motivasyon ile öğrenmeye hazır olurlar; (4) Yetişkinlerin öğrenmek istedikleri günlük problemlere çözüm içeren konular olmalıdır.

Sıralanan bu farklılıklara ek olarak yetişkinlerin öğrenme özellikleri de farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar dört başlıkta toplanmaktadır (Bülbül, 1991): Benlik Kavramı Gelişimi, Deneyim Birikimi, Gereksinime Yönelik Öğrenme ve Problem Çözümüne Yönelik Öğrenme. Benlik kavramı gelişimi ile; yetişkinlerin öğrenmede aktif rol almak istemeleri, kişiliklerine saygı beklentileri, otoriteden hoşlanmamaları kastedilmektedir. Deneyim birikimi ile; yetişkinlerin öğrenmeye yaşamda elde ettikleri deneyimlerle katılmak istedikleri kastedilmektedir. Gereksinime yönelik öğrenme ile;

yetişkinlerin kendi gereksinimlerini karşılayacak öğrenmeye istekli oluşları ifade edilmektedir. Problem çözümüne yönelik öğrenme ile; yetişkinlerin öğrenme gereksinimlerinin karşılaştıkları problemlere dayalı olması, problem çözümüne hemen katkı sağlama istekleri, zamanlarının değerli olmasından dolayı problemleriyle doğrudan ilişkisi olmayan etkinliklere zaman ayırmaktan hoşlanmadıkları kastedilmektedir. Bu bilgiler ışığında yetişkin öğrenmesi ve pedagojinin içerdiği genel farklılıkları altı maddede sıralamak mümkündür (Bereite & Scardamalia, 1989; Knowles, 1996; Bilir, 2009). Bunlar: (1) Pedagojide öğrenci öğretici gibi dış kaynağa bağımlıyken androgojide katılımcılar kendi bilincini öğrenme sürecine dahil eder; (2) Pedagojide öğrenci deneyimi de deneyim paylaşımı da az olduğundan öğrenme sürecinde deneyimlerden yararlanılmazken; androgojide katılımcıların zengin deneyimlerinden öğrenme sürecinde yararlanır; (3) Pedagojide öğrenme gereksinimi dış kaynaklar tarafından belirlenirken; androgojide içten gelen gereksinimlerle güdülenme gerçekleşir; (4) Yetişkinler öğrenmeyi bir amaç olarak algılayırken çocuklar aktivite olarak algılar; (5) Pedagojide neyin, nasıl, ne zaman öğretileceği kararları eğiticiye yüklenirken; androgojide eğitici danışman, kolaylaştırıcı veya değişim ajanı rolü üstlenir; (6) Pedagojide katılımcı sadece eğitici direktiflerini benimseyip koşulsuz uyma rolünü üstlenirken; androgojide katılımcılar öğrenme sürecine dahil olur.

Yukarıda sıralanan farklılıklara ek olarak pedagoji ve yetişkin öğrenmesinin temel farklılıkları dört kategoride toplanmaktadır: Kendini Algılama, Deneyim, Öğrenmeye Hazır Olma ve Zamana Bakış-Öğrenmeye Uyum (Bereite & Scardamalia, 1989). Kendini algılama ile; pedagojide yönetilen bir öğrenme ilişkisi mevcutken, androgojide karşılıklı anlaşmayla birlikte yardım edici bir ilişkinin olduğu kastedilmektedir. Deneyimler ile; pedagojide eğiticinin deneyimi değerliyken, androgojide öğrenme için katılımcı deneyimlerinin değerli olduğu kastedilmektedir. Öğrenmeye hazır olma hali ile; pedagojide öğrenme içeriği, yöntemi gibi konulara eğitici karar verirken, androgojide katılımcıların kendi gereksinimlerini daha iyi bildikleri için öğrenmeyi kolaylaştırıcı kişi olarak eğiticinin tüm sürece katılımcılarla karar verdiği ifade edilmektedir. Zamana bakış-öğrenmeye uyum ile; pedagojide bilgi herhangi bir gün kullanılmak üzere öğretilirken, androgojide bugünün sorunları üzerinde bilgi edinilerek çözüm üretilmeye çalışıldığı kastedilmektedir. Başka bir görüşe göre pedagoji ve yetişkin öğrenmesi farkını yine dört temelde incelemek mümkündür (Knowles, 1996). Bunlar: (1) İlki pedagojide konunun öğretilmesi, değerlendirilmesi, yöntemi, zamanı

gibi konular eğitici tarafından belirlenmektedir. Burada katılımcı pasif edilgen bir yapıdadır. Yetişkin öğrenmesinde ise; katılımcı kendi kendini yönetirken eğitici cesaretlendirip teşvik eder. Katılımcı aktif ve öz-yönelimlidir. (2) İkincisi pedagojide katılımcı deneyimi az olduğundan öğretim yöntemi aktarmacıdır. Yetişkin öğrenmesinde ise; katılımcı zengin bir kaynak niteliği taşımakta ve öğretim yöntemi katılımcıdır. Tartışma, sorun çözme gibi teknikler uygulanmaktadır. (3) Üçüncüsü pedagojide katılımcı toplumun ondan beklediği şeyi öğrendiği için müfredat standarttır. Yetişkin öğrenmesinde ise katılımcı öğrenmeye gereksinim duyduğu için öğrenme yaşam deneyimleri üzerine inşa edilmektedir. (4) Son olarak pedagojide müfredat konu merkezlidir. Yetişkin öğrenmesinde ise müfredat sorunlar etrafında temellenir, sorun merkezlidir. Sıralanan bu bilgiler ışığında Tablo 6'da yetişkin öğrenmesinin pedagojiden farkı gösterilmektedir.

Tablo 6: Yetişkin Öğrenmesinin Pedagojiden Farkı

	Pedagoji	Yetişkin Öğrenmesi
Bilgi	Öğretmenden öğrenciye aktarım	Eğitici ve katılımcı birlikte yapılandırma
Katılımcı	Öğretmen bilgisiyle doldurulacak edilgen bir tas	Etkin, keşfedici, yapıcı, bilgi dönüştürücü
Öğrenme Yöntemi	Hatırlama	İlişkilendirme
Eğitici Amacı	Sınıflandırmak / Sıralamak	Katılımcı yeteneklerini geliştirmek
Katılımcı Amacı	Gereklikleri yapmak Disiplinle sertifika almak	Büyümek Yaşam boyu öğrenme odağında olmak
Güç	Öğretmen gücü uygular Otorite ve kontrol öğretmende	Katılımcı güçlendirilir Güç katılımcılar ve eğitici arasında paylaşılır
Değerlendirme	Norm kaynaklı	Kriter ve performans kaynaklı Sürekli değerlendirme
Teknoloji Kullanımı	Kitap Yazı Tahtası	İş Birliği Problem Çözme Bilgiye erişim sağlayan her şey İletişim

Kaynak: Smith, K. A., & Waller, A. A. (1997). Afterword: New paradigms for college teaching. İçinde W. Campbell, & K. A. Smith (Eds.), *New paradigms for college teaching* (ss. 152-202). Edina: Interaction Book Company.

Tablo 6 ışığında yetişkin öğrenmesinin yetişkin bireyin özelliklerini göz önüne alan, deneyimlerinin farkında olan, gereksinimlerini karşılayacak nitelikte, isteklerini göz önünde bulunduran, kaybedecek zamanı olmadığı için günlük sorunlarına çözüm üretir şekilde ve yetişkinlere uygun olarak tasarlanmış olması gerekmektedir.

Özetle yetişkin öğrenmesi ve pedagojik yaklaşım birbirinden farklı varsayımlara dayanmaktadır. Bu farklılık yetişkin öğrenme stratejisi ve kuramlarını da

farklılaştırmaktadır. Yetişkin öğrenmesini anlamak için yetişkin öğrenmesinin strateji ve kuramlarını anlamak gerekmektedir. Aşağıda yetişkin öğrenme stratejisi incelenmek üzere ele alınmaktadır.

3.5. Yetişkin Öğrenme Stratejisi

Temeli değişim olan öğrenme; katılımcıların yeni bilgiyi kişisel olarak anlamlı hale getirme sürecidir (Mezirow, 2000). Araştırmalar yetişkinlerin çocuk ya da ergenlerden farklı öğrendiklerini göstermektedir (Pillay, 1998). Genel olarak yetişkin öğrenmesinde altı strateji kullanılmaktadır (Morrison, Ross & Kemp, 2001): Önceki Deneyimler, Konuşmalar, Üstbilis, Yansıma, Otantik Deneyim ve Görseller.

Önceki Deneyimler: Yetişkin bireylerin yeni bilgiyi inşa ettikleri temel deneyimleridir (Bereite & Scardamalia, 1989; Mezirow, 1995; Pillay, 1998; Merriam & Caffarella, 1999). Yetişkin katılımcıların önceki deneyimleri güçlü bir öğrenme stratejisidir (Sutherland, 1997). Etkili yetişkin öğrenmesi katılımcıların önceki deneyimlerinden faydalanmaktadır. Katılımcının önceki bilgi ve deneyimi yeni öğrendikleriyle tutarlıysa öğrenme desteklenmektedir (Pillay, 1998). Ancak önceki deneyimi ve bilgisi yeni bilgilerle tutarsızsa öğrenme engellenir (Merriam, & Cafferalla, 1999). Tutarsızlık aynı zamanda gerçekte doğru bilgi edinimini engellemiş olacaktır (Jonassen & Grabowski, 1993:421). Yetişkin katılımcıların öğrenme sürecine başlamadan önce deneyim ve bilgileri hakkında bilgi sahibi olunup öğrenme süreci bu doğrultuda şekillendirilmelidir.

Konuşmalar: Yetişkinler başkaları ile de öğrenmektedirler. Meslektaş, arkadaş ve aile ile yapılan tartışmalar-muhabbetler aracılığıyla da öğrenme gerçekleşmektedir (Grabinger, 1996; John-Steiner & Mahn, 1996; Cobb & Bowers, 1999; Boudourides, 2003). Başkalarıyla konuşarak, problemleri analiz ederek, çözüm üreterek ve amaçları birlikte gerçekleştirerek bilgi elde edip bu yeni bilgi kişiselleştirilmektedir (Grabinger, 1996). Ayrıca hikâye anlatımlarıyla da öğrenme gerçekleşmektedir (Boudourides, 2003). Hikâye anlatımı deneyimleri yeni bilgiye birleştirmek adına bir strateji olarak düşünülmektedir (Brown & Duguid, 1991). Konuşmalar ayrıca katılımcıların öğrenme sürecinde eğitimden önce, sırasında ve sonrasında yeni bilgileri kişiselleştirmelerine yardımcı olmaktadır (Cobb & Bowers, 1999). Yetişkin öğrenme süreci konuşmalar dikkate alınarak şekillendirilmelidir.

Üstbilis: Kendi kendini izleme başka bir ifadeyle değerlendirme sürecidir (Grabinger, 1996). Bilişsel faaliyetlerimizi düzenleme, değiştirme, öğrenme stratejilerini planlama,

seçme, öğrenme ilerlemesini izleme, hata düzeltme, gerektiğinde öğrenme stratejisini değiştirme işlemidir (Morrison, Ross & Kemp, 2001). Dobrovolny (2006) yaptığı çalışmada yetişkinlerin en sık kullandığı stratejinin üstbiliş olduğunu tespit etmiştir. Yetişkinler deneyimlerini eğitimde yer alan örneklerle karşılaştırarak anlayışlarını değerlendirmektedir. Bu değerlendirme sonucu olumluysa öğrenme başarılı olmaktadır. Üstbiliş eğitim öncesi, sırası ve sonrası ortaya çıkabilmektedir. Yetişkin öğrenmesinde öğrenme süreci üstbiliş dikkate alınarak şekillendirilmelidir.

Yansıma: Talimatların uygulanmasının sonuçları hakkında düşündürmektir (Von Wright, 1992). Gerçeği anlama çabasında anlamın soyutlanması ve deneyimlerin anlamlandırılması için yorumlayıcı bir süreçtir (Mezirow, 1985). Katılımcıların gelecekte yeni bilginin nasıl kullanılacağını düşünmesini içermektedir. Öğrenme süresinde eğitimden önce, sırasında ve sonra gerçekleştirilmektedir. Yetişkin öğrenmesinde öğrenme süreci yansıma dikkate alınarak şekillendirilmelidir.

Otantik Deneyimler: Katılımcının yeni bilgiyi uygulayarak kişiselleştirme fırsatıdır. Öğrenme geliştirildiği ve kullanıldığı faaliyet, bağlam ve kültürün ürünü olduğundan durumlar bilgiyi üretmektedir (Brown, Collins & Duguid, 1989). Bilgi ve öğrenme bağlam içinde yer aldığından öğrenme sürecini bağlam ya da durumdan ayrı düşünemeyiz. Bu yüzden etkili öğrenme sosyal ortama ya da sosyal ağa katılım sürecini sağlamalıdır (Mezirow, 1985). Yetişkin öğrenmesinde öğrenme süreci otantik deneyimleri dikkate alınarak şekillendirilmelidir.

Görseller: Buna aynı zamanda çift kodlama denilmektedir. Çift kodlama teorisi görsel ve sözel bilgiyi kodlamak için ayrı bellek sistemine sahip olduğumuzu iddia etmektedir (Pavio, 1990). Sözel bellek dil sistemlerini içerirken, görsel bellek gördüklerimizi içermektedir. Görüntü hafızamızın daha güçlü olduğu çeşitli çalışmalarda ispatlanmıştır (Anglin, Vaez & Cunningham, 2004:871; Moore, Burton & Myers, 2004). Öğrenme sürecinde konuyla ilgili görseller öğrenmeyi geliştirmektedir. Tam tersi ise öğrenme engeli olarak karşımıza çıkmaktadır (Moore, Burton & Myers, 2004). Bu sebeple etkili yetişkin öğrenme süreci tasarımında görseller önem arz etmektedir.

Yukarıda sıralanan öğrenme stratejileri ayrı ayrı uygulanabilir ya da her biri diğer stratejilerle birleştirilip birbirinin üzerine inşa edilebilir. Yetişkin öğrenmenin başarılı olması öğrenme sürecinin bu stratejilerle bütünleştirilip desteklenmesine bağlıdır (Von Wright, 1992). Burada unutulmamalıdır ki bu stratejiler yetişkinlere uygulanmaktadır.

Bu yüzden yetişkinlere yönelik bu stratejiler göz önüne alınmadan öğrenme süreci tasarımı yapılmamalıdır.

Özetle yetişkin öğrenme stratejileri göz önüne alınarak tasarlanan yetişkin öğrenmesi başarılı olacaktır. Bu noktada yetişkin öğrenme kuramları önem arz etmektedir. Aşağıda yetişkin öğrenme kuramları incelenmek üzere ele alınmaktadır.

3.6. Yetişkin Öğrenme Kuramları

Yetişkin öğrenmesine Thorndike 1928 yılında “Yetişkin Öğrenmesi” eserinin yayımlanması öncülük etmiştir (Schwartz, 1978). Bu süreçten sonra yetişkinin öğrenebildiği, pedagojiden farklı varsayım, özellik ve ilkeleri olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yetişkin öğrenmesinin gün yüzüne çıkmasıyla birlikte zaman içerisinde kendi kuramları da oluşturulmuştur.

Yetişkin öğrenme kuramları yetişkinlerin öğrenme noktasında ayırt edici özelliklerine odaklanmaktadır. Bu yüzden yetişkin öğrenme kuramı ismiyle tek bir kuramdan bahsetmek mümkün değildir. Temelde yetişkin öğrenme kuramları ikiye ayrılmaktadır: Erken Dönem Yetişkin Öğrenme Kuramları ve Güncel Yetişkin Öğrenme Kuramları (Lindeman, 1969). Erken dönem yetişkin öğrenme kuramları; davranışçılık, bilişsel öğrenme ve bilişsel yapılandırmacılık kuramlarıdır. Bunlar öğrenmeyi bireysel bir durum olarak ele almaktadır. Güncel yetişkin öğrenme kuramları ise; androgoji, öz-yönelimli öğrenme gibi kuramları içermektedir. Bunlar öğrenmeyi bireyin sosyal katılım yoluyla olan bir durum olarak ele alıp bireyin günlük hayattaki deneyimlerinin öğrenmeyi sağladığını ifade etmektedir. Bunların yanında günümüzde popülerlik kazanmış birçok kuram mevcuttur.

Günümüzde en yaygın olarak kullanılan yetişkin öğrenme kuramları: Davranışçı Öğrenme, Bilişsel Öğrenme, Bilişsel Yapılandırmacılık Kuramı, Durumsal Biliş Kuramı, Androgoji, Öz-Yönelimli Öğrenme, İnfomal Öğrenme, Deneyimsel Öğrenme ve Dönüşümsel Öğrenme Kuramıdır (Lowe, 1985). Aşağıda bu kuramlar sırasıyla tek tek incelenmek üzere ele alınmaktadır.

3.6.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı

Yetişkin öğrenme ile ilgili ilk kuramlar bu çerçevede geliştirilip öğrenme; gözlemlenip tanımlanabilen olay, kavram ve durumlar üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır (Bower & Hilgard, 1981). Kuram insan davranışını dışarıdan gelen uyarana karşı verilen tepki

olarak açıklamaktadır (Thorndike, 1989). İnsan davranışı hem şimdiki hem de geçmişteki çevremizden etkilenecek şekilde şekillendiği için çevresel etkiler analiz edilerek bireyin davranışsal sonuçları tahmin edilebileceği varsayılmaktadır (Ormrod, 2011). Kuram davranış üzerinde şimdiki çevremizin etkilerini öncül, geçmiş davranış belirleyicilerini de sonuç olarak adlandırmaktadır (Thorndike, 1989). Hem öncüllerin hem de sonuçların davranış üzerindeki etkisi üzerine birçok araştırma yapılmış ve sonuçta araştırmalar davranışın geçmişteki sonuçlar tarafından kontrol edildiği gösterilmiştir (Bower & Hilgard, 1981).

Kuramın temelinde önemli üç isim ve bu isimlerin kuramlarını görmekteyiz. Bunlar; Thorndike “Araçsal Koşullanma”, Pavlov “Klasik Koşullanma” ve Skinner “Edimsel Koşullanma”dır (Schwartz, 1978). Thorndike uyarıcı ve tepki arasındaki sinirsel bağa dikkat çeken bağlaşımcılık kuramını geliştirmiştir. Ödül ve cezanın davranış olasılığını azalttığı fikirleri yüzyıllardır tartışılrsa da (Hobbes, 1651), sonuçların davranışı nasıl etkilediğine dair araştırmayı tetikleyen, iyi kontrollü deneysel bağlamıyla Thorndike’in çalışmalarıdır (Schwartz, 1978). Bu kuram çerçevesinde öğrenme problem çözme olayı olarak görülmüştür. Problemlerle karşılaşılınca deneme-yanılma yöntemiyle gerçekleşen davranışlardan biri çözümü oluşturmaktadır. Deneme-yanılma sonucunda karşılaşılan problemin öğrenilmesine “Araçsal Koşullanma” denilmiştir (Thorndike, 1989). Ona göre deneme-yanılma öğrenmenin en temel formudur. Bu noktada Thorndike (1989)’in çalışması iki önemli ilkeyi göstermiştir: (1) ödüllü davranış kalıcılık ve güçlenme eğilimindedir ve (2) cezalandırılan davranış azalma ve zayıflama eğilimlidir. Daha sonra, Thorndike’in temel bulgularını doğrulayan birçok kanıt elde edilmiştir (Schwartz, 1978). Thorndike’nin öğrenme çalışmaları Pavlov’un klasik koşullanma çalışmalarıyla yaklaşık aynı zamanlara rastlamaktadır.

1900’lerin başında Rus psikolog Ivan Pavlov, klasik koşullandırma kavramını doğuran köpeklerde tükürük salgılamasına uygun deneyler yapmıştır. Klasik koşullanma nötr uyarıları anlamlı uyarılarla birleştirmeyi içermektedir. Koşulsuz bir uyarı, koşulsuz tepkiyi ortaya çıkarır ve ikinci uyarıcı da şimdi uyarı ve tepkinin koşulsuz uyarılarla koşullandırıldığı bir yanıt vermeye başlar (Ormrod, 2011). Deneyler sonucunda nötr uyarının bilinen uyarı ile çağrışım yaparak yeni bir tepki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Günümüzde, klasik koşullandırmanın, uyarının kendinden ziyade, uyarıcının içsel/zihinsel tasvirleri arasında ilişki oluşumunu içerdiği öne sürülmektedir.

(Ormrod, 2011). Klasik koşullanmada bir şey yapmadan ödüle kavuşulurken edimsel koşullanmada ödül için bir şey yapılması gerekmektedir.

Skinner'ın ilk deneylerini yaptığı edimsel koşullanma; ödül alma veya cezadan korunmayı sağlayacak davranışı öğrenmeyi ifade etmektedir. Skinner, istenen tepkiyi ortaya çıkarmak için pekiştiricilerin kullanıldığı, istenen tepkiden hemen sonra bir takviye edicinin alındığı operant şartlandırma önermektedir (Ormrod, 2011). Edimsel koşullanmaya göre birey ödül almak veya cezadan korunmak adına bir şeyler yapar. Burada olumlu veya olumsuz pekiştirme ile davranışın arttırılması önemlidir. Son olarak, pekiştirme kavramı, pekiştiriciler ve/veya cezalandırma yoluyla istenen davranışları arttırmak için yaygın olarak kullanılmaktadır.

Özellikle yukarıda sayılan üç kuram çerçevesinde gelişen davranışçı öğrenme kuramı; ortamda bulunan uyarının davranışta değişikliğe sebep olduğunu varsaymaktadır (Ormrod, 2011). Davranışçı öğrenme kuramı; karmaşık davranışların anlaşılır şekilde küçük ya da basit parçalara ayrılarak doğru davranışın ödüllendirilmesiyle katılımcıda istenen tepkinin geliştirilmesini ifade etmektedir (Schwartz, 1978). Temelde sonucun standardize edilmesini sağlayan kuramın temel amacı davranış değişikliği oluşturmaktır. Kuramın temel varsayımlarını altı maddede sıralamak mümkündür (Ormrod, 2011). Bunlar: (1) Bireyin öğrenme varsayımları çeşitli davranışlarla değiştirilebilmektedir; (2) Öğrenme teknikleri çalışmaları, uyarılara ve tepkilere odaklanmalıdır; (3) Zihinsel süreçler davranışla çalışılmamalıdır; (4) Öğrenme davranışta bir değişiklikle sona ermektedir; (5) İnsanların belirli davranışlarla doğmayıp onları öğrendiği unutulmamalıdır; (6) Esas olarak öğrenme farklı çevresel olaylardan kaynaklanmaktadır.

Yukarıda sıralanan varsayımlardan hareketle yetişkin öğrenme konusunda davranışçı öğrenme kuramının temel iddiası, öğrenme sonuçlarının en iyi katılımcı davranışlarındaki değişikliklerle tanımlanabileceğidir (Schwartz, 1978). Çünkü kuram öğrenmeyi; davranışta değişikliğe neden olan, gözlemlenebilen bir şey olarak ele almaktadır. Ayrıca yetişkinlerde önceki öğrenimlerin yeni öğrenimleri kolaylaştırdığı görüşü hakimdir (Ormrod, 2011). Örneğin raptiyeyi monte etmeyi öğrenen yetişkinin çivi monte etmeyi öğrenmesi daha kolay olacaktır. Yani önceki öğrenmeler yetişkin öğrenmesinde etkili olmakta ve davranış değişikliğini kolayca sağlamaktadır. Davranışçı öğrenme kuramının yetişkin öğrenme ile ilgili çıkarımlarını dört maddede sıralamak mümkündür (Ormrod, 2011). Bunlar: (1) Pratik yapmak esastır; (2) Öğrenme

olumlu ortamlarda olumlu duygularla gerçekleşmektedir; (3) Kötü alışkanlıkları kırmak, bir uyarıcı-tepki bağlantısını bir başkasıyla değiştirmekle ilişkilendirilmelidir; (4) Öğrenme yeteneklerini anlamak ve davranıştaki değişiklikleri gözlemlemek gerekmektedir.

Yukarıda sıralanan kuramın yetişkin öğrenme çıkarımlarına ek olarak yetişkin öğrenmesinin bel kemiği davranışsal amaçlardır. Davranışsal amaçlar; eğitici ve katılımcı niyetlerini anlamlı olacak şekilde ortaya koyan ilkelerdir (Ormrod, 2011). Bu ilkeler yetişkin öğrenme eğitiminin listelerinde belirtilmektedir. Özellikle mesleki açıdan yetişkin öğrenmesinde eğitici hedefleri ve varsayımları davranışsal amaçlara göre dizayn edilirse davranışsal amaçlar başarılı bir yetişkin öğrenmesi için önemli katkılar sağlayabilir. Davranışsal amaçlar belirlenirken içsel belirtilerden uzak durulmakta; güdü, geçmiş, kültür, inanç gibi kavramlar kısaca davranışın belirlediği durum görmezden gelinmektedir (Ormrod, 2011). Bu noktada davranışsal amaçlar, öğrenmeyi dar tasarlanmış davranış kategorilerine ayırmaları yüzünden eleştirilmektedir (Tusting & Barton, 2011). Çünkü direkt olarak davranışın kendisiyle ilgilenecek öğrenme gerçekleşti mi gerçekleşmedi mi konusunda genelleme yapmak olanaklı görünmemektedir. Ayrıca yetişkin öğrenmesinde gözlemlenebilir ve gözlemlenemeyen olguların bileşiminden oluşan dil öğrenme, yazma, okuma ve matematik gibi konularda zayıf kaldığı da ifade edilmektedir (Tusting & Barton, 2011). Burada eleştirilen diğer bir nokta ise bütün öğrenme çıktılarının davranışsal amaçlarla her an açık şekilde ifade edilememesidir. Bazen yetişkin öğrenmesi ölçümlenemez şekilde ortaya çıkabilmektedir (Ormrod, 2011). Ayrıca davranışçı öğrenme kuramı, sonuç üzerine odaklanıp öğrenme sürecini önemsemediği için birbiriyle ilişkili ve karmaşık kabiliyetler bütününün nasıl bir araya getirileceği hakkında kuramın sorgulanmasına neden olmaktadır (Tusting & Barton, 2011). Ancak katılımcı özerkliği kavramlaştırma katkısı az olmakla birlikte davranışsal amaçlarla tasarlanan bir öğrenme yetişkinler üzerinde başarılı katkılar sağlayabilmektedir.

Özetleyecek olursak davranışçı öğrenme kuramı yetişkin öğrenmesine; yetişkinin öğrenme yeteneği tespit edilmeli, önceki öğrenimler yeni öğrenmeyi kolaylaştıracağı için deneyimleri göz önüne alınarak öğrenme süreci tasarlanmalı, davranışsal amaçlar belirlenmeli, öğrenme yöntemi uyarıcı-tepki odağında seçilmeli, pratik yapılmalı, olumlu öğrenme ortamı sağlanmalı, uyarıcı-tepki bağlantısı oluşturulmalı ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği katılımcının davranışındaki değişimle

ölçümlemesi gerektiği katkılarını sağlamaktadır. Kısacası davranışçı kurama göre yetişkin öğrenmesi önceki deneyimlerin ışığında şekillendirilmiş ve davranış değişimiyle ölçümlenen bir sürece sahip olmalıdır. Bunlara ek olarak yetişkinlerin içsel yönlerinin öğrenmeye etkisi göz ardı edilmemelidir. Çünkü bunlar da öğrenmeyi şekillendiren faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Aşağıda yetişkin öğrenme kuramlarından davranışçı öğrenme kuramının eksikliklerini gidermek üzere ortaya çıkarılan bilişsel öğrenme kuramı incelenmek üzere ele alınmaktadır.

3.6.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bilişsel öğrenme kuramı, davranışçı öğrenme kuramının yetişkin öğrenmesini uyarana tepki anlamına indirgemesi, öğrenmeyi gözlemlenebilir bir değişim olarak ele alması gibi eksik noktalarını gidermek için 20.yüzyıl başlarında geliştirilmiştir (Gagne, 1970). Öğrenmenin sadece davranışı içermeyip içsel yönleri de içerisinde barındırdığı fikri kuramın geliştirilmesini sağlamıştır.

Kuram, “öğrenme kazanımının taksonomisine” dayanmaktadır (Gagne, 1970). Kuramın kökeni ise, iç görü ve anlamlandırmaya dikkat çeken bakış açısına sahip olan Gestalt yaklaşımına kadar uzanmaktadır. Gestalt yaklaşımı temel olarak “bütün, parçalarının toplamından daha çoktur” görüşünü savunmaktadır (Gagne, 1970). İnsanın şeyleri algılama şeklinin gerçeklikten farklı olduğu ve insan zihnindeki organizasyonun deneyimlerini düzenlemesini sağladığı fikrine dayanmaktadır (Ormrod, 2011).

Kuram Gestalt yaklaşımı yanında amaçlı davranışçılık, çağdaş bilişselcilik, bilişsel-gelişimsel kuram ve NeoPiagetian kuramını da içermektedir (Ormrod, 2011). Amaçlı davranışçılık Tolman’ın bireyin istediği sonucun belirli davranıştan kaynaklandığını ifade ettiği kuramıdır. Temelde öğrenmenin zihinsel olarak gerçekleştiği ilkesini savunmaktadır (Ormrod, 2011). Çağdaş bilişselcilik, davranış ve/veya davranış değişiklikleri sırasında kolayca gözlemlenemeyen zihinsel süreçlere odaklanmaktadır. Bu kuram aynı zamanda bireylerin diğer canlı cinslerinden farklı olarak belli öğrenme deneyimlerine sahip olduğunu ve bireyin kendi öğrenme deneyimlerine aşırı derecede kendisinin dahil olduğunu ifade etmektedir (Ormrod, 2011). Piaget’in bilişsel-gelişimsel kuramı, dört gelişim aşaması önermektedir: sensorimotor (doğumdan 2 yaşına kadar), preoperasyonel (2’den-6 veya 7’ye kadar), somut operasyonlar (6 veya 7’den 11 veya 12’ye kadar) ve formel operasyonlar (11 veya 12’den yetişkinliğe kadar) (Ormrod, 2011). Her gelişim evresinin öğrenme sürecine katkısı farklılık göstermektedir. Bu

kuramın birkaç temel ilkesi; bireyler öğrenme deneyimlerini organize eder, fiziksel çevre ve sosyal etkileşimler öğrenmenin önemli bir parçasıdır ve bireyler farklı yaş seviyelerinde farklı şekillerde düşünebilirler olarak sıralanabilir (Ormrod, 2011). Kurama göre; uygulamalı deneyimler öğrenmede etkilidir, kafa karıştırıcı deneyimler zihinsel rahatsızlıklara sebep olabilir, akran iletişimi öğrenme için önemlidir ve iyi bilinen görevleri yapmak ileri akıl yürütmeyi sağlar (Gagne, 1970). Son olarak, Neo-Piagetci kuram ise, Piaget'in teorisi ile bilgi işleme teorisinin bir kombinasyonu olup bireylerin çevrelerinden aldıkları bilgiler hakkında nasıl düşündüklerini ortaya çıkarmaya çalışmaktadır (Ormrod, 2011). Sonuç olarak bilişsel öğrenme kuramı bu beş kuramın birleşiminden hareketle ve hepsini kapsar nitelikte geliştirilmiştir.

Kuram temel olarak öğrenmeyi sadece davranış değişikliği olarak görmeyi reddederek, öğrenmede yer alan rol, zihinsel süreç, gözlemlenemeyen olgular, bilgi işleme gibi faktörlere dikkat çekmektedir (Ormrod, 2011). Yaptıkları bir çalışmada katılımcıların başkalarının ödüllendirildiğini deneyimlediklerinde de pekiştirme olduğunu gözlemleyerek öğrenme sürecinde gözlemlenemeyen olguların rolü ortaya çıkarılıp kuramın gelişmesine katkı sağlanmıştır (Miller & Dollard, 1941).

Öğrenmenin içsel bir süreç olarak kabul edildiği bilişsel öğrenme kuramı ön deneyim/bilgi, bilgi işleme süreci ve bilginin kodlanmasına vurgu yapmaktadır (Ausubel, 1963). Temel olarak bilişsel öğrenme kuramı; bilginin alınıp işlenmesiyle ilgilenerken (Piaget, 1952; Gagne, Briggs & Wagner, 1992) öğrenmenin zihinsel ve psikolojik süreçlerine odaklanmaktadır (Gagne, 1970). Kuram geçmiş öğrenme deneyimleriyle bağlantı kurarak anlamlı bütünler oluşturma gibi konuları ön plana çıkarmaktadır. Kurama göre öğrenmenin davranışsal sonuçlar doğurması gerekmemektedir (Piaget, 1952). Bireyin etrafında gelişen olaylara anlam yüklemesi “öğrenme” olarak değerlendirilmektedir (Miller & Dollard, 1941).

Bilişsel öğrenme kuramına göre yeni bilginin anlamlı olması için; bireye bir şeyleri açıklama yetisi verip önceki bilgilerini artırma kabiliyeti sunmalıdır (Ausubel, 1963). Yani bir bilgi edinildiğinde kullanılmıyorsa ya da anlamlandırılmıyorsa o bilgi öğrenilmiş olarak ifade edilememektedir. Kısacası kurama göre öğrenme; zihinsel yapının değişimini ifade ettiği için bilgi işleme süreçlerine odaklanılmaktadır (Gagne, Briggs & Wagner, 1992). Bilişsel öğrenme kuramı; yeni bilginin mevcut bilgiye entegresinin nasıl yapılacağını bulmaya ihtiyaç olduğunu savunmaktadır (Miller &

Dollard, 1941). Öğrenmenin gerçekleşmesi için de yeni bilginin mevcut bilgilerle uyumlu hale gelmesi gerekmektedir (Ausubel, 1963).

Kurama göre; yetişkin öğrenme gereksinimi, yetişkin bireyin beklentileriyle toplumsal beklentiler çatıştığı zaman denge sağlamak için ortaya çıkmaktadır (Gagne, Briggs & Wagner, 1992). Yani öğrenmenin içinde geliştiği uygulamaların önemli olduğunu gösterip öğrenme toplumsal pratiğe katılım olarak değerlendirilmektedir. Bu güdüleme ile yetişkin öğrenme süreci başlar. Bu noktada önemli olan yetişkin öğrenmesi için içsel ve dışsal unsurların bir arada olması gerekliliğidir (Gagne, Briggs & Wagner, 1992). Yetişkinlerde öğrenme kazanımı uzmanlaşma için gerekli olduğundan öğrenme hiyerarşisi oluşturulmalıdır. Öğrenme hiyerarşisi dokuz adımdan oluşmaktadır (Gagne, 1970): Alımlama, Beklenti Oluşturma, Geri Getirme, Seçici Algı, Anlamsal Kodlama, Tepki, Pekiştirme, Geri Getirme ve Genelleme. Daha açık bir ifadeyle; öğrenmeye dikkat çekilmesi, öğrenme amaçları hakkında bilgi sahibi olmak, önceki bilgilerin çağrılması, uyarın, öğrenme rehberliği, edimin ortaya çıkarılması, performans ölçümü ve akılda tutmak şeklinde bir hiyerarşi oluşturulmalıdır. Bunu süreç tasarımı takip etmektedir.

Kurama göre yetişkin öğrenmesinin etkili olması için interaktif süreç tasarımı gerekmektedir (Gagne, 1970). İnteraktif öğrenme süreci eğitici ile katılımcı arasında etkileşim olması anlamına gelmektedir. İnteraktif öğrenme süreci yetişkin katılımcıların öğrendiklerini daha kolay yorumlayarak içselleştirmesini sağlamaktadır (Gagne, Briggs & Wagner, 1992). Yetişkin katılımcılar öğrenme sürecinde girdikleri etkileşim ve yaptıkları beyin fırtınası ile yeni bilgiyi daha kapsamlı şekilde değerlendirip üzerine düşünerek anlamlandırıp geçmiş bilgileriyle kıyaslayarak bilgiyi edinmiş ya da öğrenmeyi gerçekleştirmiş olurlar. Burada bireysel farklılıklar dikkat çekmektedir.

Kurama göre yetişkin öğrenmesinde bireysel farklılıklara dikkat edilmesi gerekmektedir (Gagne, 1970). Katılımcıların düşünce ve yorumlama tarzlarının farklı olmasından dolayı öğrenme süreci de tek bir yöntemle tek bir tarza hitap eder şekilde tasarlanmamalıdır. Öğrenme içeriği bireysel farklılıklar göz önüne alınarak hazırlanmalıdır (Ormrod, 2011). Bu noktada katılımcının uygulama, analiz, sentez, yorumlama ve değerlendirme ile yeni bilginin içselleştirilmesini sağlayacak stratejileri barındırması gerekmektedir (Gagne, 1970). Örneğin konuyla alakalı hem işitsel hem de görsel kaynaklar kullanılarak farklı öğrenme tarzı olan yetişkin katılımcıların aynı ortamda aynı bilgiyi öğrenmesi sağlanabilir.

Kısacası bilişsel öğrenme kuramı emek, çaba ve dikkat gerektiren bir yetişkin öğrenme sürecini ifade etmektedir. Yetişkin öğrenmesi açısından yeni bilginin mevcut bilgiler üzerine inşa edilmesine yaptığı vurgu ve katılımcının anlaşıldığından emin olunması ya da anlamak-öğrenmek için yeni yollar bulma gereksiniminden bahsederek yetişkin öğrenmesine büyük katkılar sunmaktadır (Miller & Dollard, 1941).

Özetleyecek olursak bilişsel öğrenme kuramı yetişkin öğrenmesine; öğrenme sürecine içsel yönler dahil edilmeli, öğrenme zihinsel olarak gerçekleşir, öğrenme deneyimine katılımcı kendisi de dahil olmak ister, sosyal etkileşim yani çevre öğrenme için önemlidir, öğrenme deneyiminde olgular önemlidir, geçmiş deneyimlerle bağlantılı anlamlı bütünler oluşturulmalı, öğrenme olaylara anlam yüklenerek gerçekleşir, yeni bilgi mevcut bilgiye entegre edilir, içsel ve dışsal unsurlar bir arada değerlendirilmeli, öğrenme hiyerarşisi gereklidir, interaktif süreç tasarlanmalı, bireysel farklılıklara dikkat edilmeli, birkaç yöntem bir arada kullanılarak öğrenme süreci tasarlanmalı, anlamlı bilgi bireye açıklama yetisi kazandırır ve öğrenme zihinsel yapı değişimiyle gerçekleşir görüşleriyle katkı sağlamaktadır. Bu noktada yetişkin öğrenmesinde bilişsel öğrenme kuramının kendi deneyimlerini yorumlayarak öğrenme konusunda eksik olduğu düşünülerek bilişsel yapılandırmacılık kuramı geliştirilmiştir (Piaget, 1970). Aşağıda bilişsel yapılandırmacılık kuramı incelenmek üzere ele alınmaktadır.

3.6.3. Bilişsel Yapılandırmacılık Kuramı

Kuram Piaget (1970)'in “gelişimsel öğrenme” modelinden esinlenilerek geliştirilmiştir (Tusting & Barton, 2011). Genel olarak öğrenmenin nasıl oluştuğunu açıklamak için Piaget'in modelinden yararlanılmıştır. Öğrenme, Piaget (1970)'in ifade ettiği, özümleme, uyma ve denge kavramlarıyla açıklanmaktadır.

Bilişsel yapılandırmacılık, bilişsellik ve yapılandırmacılığın temel ilkelerini birleştirir, öğrenenin bilişsel deneyimi nasıl inşa ettiğine (bilgi kavrama, bilişsel stratejiler gibi), psikomotor deneyimi nasıl teşvik ettiğine (problem çözme stratejileri, karmaşık konuları çözme gibi) ve duygusal deneyime (öğrenme hakkındaki inançlar, kendini tanıma gibi) odaklanmaktadır (Tusting & Barton, 2011). Bilişsel yapılandırmacılık, öğrenmenin, anlamın inşa edildiği ve inşa edilen anlamın farklı bilişsel hedef evrelerine bölünebileceği bir süreç olduğunu kabul etmektedir (Fosnot, 1996). Bu nedenle Bloom'un öğrenme hedefleri sınıflandırmasına göre, farklı akademik değerlendirme yöntemlerinin farklı hedeflere hitap edecek şekilde yürütülmesi çeşitlendirilmiş

değerlendirmeyi gerektirmektedir (Wang, 2016). Çeşitlendirilmiş değerlendirme, öğrenme sürecinde, değerlendirme kuralları öğrenme hedeflerinin farklı katmanlarına göre belirlenip farklı değerlendirme ihtiyacını öznel olarak karşılamak için çeşitli değerlendirme hedefleri, yöntemleri, bağlamları ve öznelliği içeren çoklu değerlendirme boyutları oluşturulmasıdır (Tusting & Barton, 2011).

Bilişsel yapılandırmacı kurama göre; birey karşılaştığı yeni durumu mevcut bilgi ve deneyimi aracılığıyla tanımaya yani özümlemeye çalışmaktadır (Wang, 2016). Mevcut bilginin eksikliğinin farkına varınca zihinde yeni bir kavram oluşturarak yeni duruma uymaktadır. Bu durumda zihinde yeni duruma eş değer olan yeni kavram oluşturulmaktadır (Tusting & Barton, 2011). Bu sayede yeni durumla karşılaşıldığında bozulan denge yeniden sağlanmaktadır. Sonuçta öğrenme gerçekleşmektedir.

Kuramın referans noktası; bireyin mevcut bilgisi ve bu bilginin oluşturduğu bilişsel yapıdır (Tusting & Barton, 2011). Bireyin mevcut bilişsel yapısı denge halindedir. Birey yeni bilgiyi kendi bilişsel yapısını kullanarak anlamlandırır (Fosnot, 1996). Eğer kişi yeni bilgiyi mevcut bilgisiyle çelişmeden ilişkilendiriyorsa bilişsel yapının içinde yeni bilgiyi özümlemeler (Wang, 2016). Bu durum kişi adına yeni denge durumunu ifade etmektedir. Eğer yeni bilgi kendi bilişsel yapısıyla çelişiyor veya yetmiyorsa yeni bilgi mevcut bilişsel yapı içinde özümlemeyecektir. Bu durumda kişi bilişsel bir dengesizlik yaşayacaktır. Yeni bilgiyi mevcut bilişsel yapısına özümlemek için bilişsel yapısında bir düzenleme yapması gerekmektedir. Bu düzenleme zihninde yeni bir kavram oluşturularak gerçekleştirilmektedir (Tusting & Barton, 2011). Bu yeni durum bireyi yeniden bilişsel dengeye ulaştırmaktadır.

Kurama göre öğrenme; anlamın bireysel yapılandırmayla devam eden dinamiği olarak tanımlanıp bireyin kendisi tarafından oluşturulmaktadır (Wang, 2016). Buradan anlaşılacağı üzere öğrenme; aktif bir süreci ifade etmektedir. Katılımcının çevreden aldığı bilgiyle etkileşim içerisinde aktif olarak yapılandırdığı sürece odaklanmaktadır. Yapılandırmacılar açısından öğrenme sürecini etkileyen önemli faktörler dört bileşenden oluşmaktadır: Katılımcı merkezli, durumun önemi, iş birliği ve öğrenme ortamının tasarımı (Fosnot, 1996). Katılımcı merkezli ile; katılımcının uyarana cevap veren bilişin öznelere ve bilginin aktif kurucuları olarak görüldüğü kastedilmektedir. Durumun önemi ile; anlam inşası, yani gelen bilginin zihinde değiştirilmesi ya da mevcut bilginin değiştirilmesi durumunun önemi kastedilmektedir. İş birliği ile; katılımcının diğer katılımcılarla iletişim kurarak bilgi anlayışlarını değiştirebileceği

kastedilmektedir. Öğrenme ortamının tasarımı ile; beklenen öğrenme hedeflerine ulaşmak için birden çok öğrenme aracı ve bilgi kaynağının kullanıldığı keşfedici öğrenmeyi sağlayan bir ortam gerekliliği kastedilmektedir. Temelde katılımcının kendi bağlam ve anlamlarının önemini ortaya koymaktadır. Genel yapılandırmacı görüş, bireylerin kendi deneyimlerini yorumlayarak bilgiyi inşa ettiklerini savunmaktadır (Tusting & Barton, 2011).

Kısacası bilişsel yapılandırmacılık; Piaget'in çocuk gelişiminin çevreyle etkileşimleriyle şekillendiği tespitinin genişletilerek tüm öğrenenlere uyarlanmış halidir. Bilgi kişinin kendi çevresi ile aktif olarak etkileşimiyle belirir ve öğrenme de böylece gerçekleşmiş olur. Kuram yetişkin öğrenmesine katkılar sunmaktadır.

Yetişkin öğrenmesi kapsamında bilişsel yapılandırmacılık; katılımcının öğrenme yollarını ilerletmek adına özerkliğine izin vermenin; yetişkin öğrenenin ilgisine uygun ve anlayışlarıyla örtüşen alan oluşturmaya olanak tanınmanın ve her yetişkin öğrenen için öğrenme sürecinde farklılıkların tanınması gerekliliğinin önemine vurgu yapmaktadır (Fosnot, 1996). Bilişsel yapılandırmacı kuramın yetişkin öğrenmesi görüşlerini beş maddede sıralamak mümkündür (Tusting & Barton, 2011). Bunlar: (1) Bilgi bireysel bir anlam taşır; (2) Bilgi bireysel olarak katılımcılar tarafından oluşturulur; (3) Yetişkinler kendi bilgilerini oluşturur; (4) Katılımcılar duydukları ya da okudukları bilgileri mevcut bilgileriyle kıyaslar; (5) Öğrenme, katılımcıların kavramsal olarak anlamayı gerçekleştirdiğinde başarılı olur.

Yukarıda sıralanan görüşlere ek olarak bilişsel yapılandırmacı kuramın yetişkin öğrenmesi açısından özellikleri; “öğrenme ön planda olmaktadır, katılımcı girişimciliği cesaretlendirilmelidir, katılımcıda öğrenme isteği/öğrenme amacı oluşturulmalıdır, yetişkin katılımcı bilgiyi sorgulamalıdır, yetişkinin yaşamı öğrenme sürecinde önemlidir, katılımcının doğal merakı desteklenmelidir, öğrenme katılımcının zihinsel modeli üzerine inşa edilmelidir, eğitici katılımcının nasıl öğrendiği ile ilgilenmeli, öğrenme sürecinde bağlam önem arz etmektedir ve öğrenme sürecinde tahmin/oluşturma/analiz önemli bir yer tutmaktadır” şeklinde sıralamak mümkündür (Fosnot, 1996).

Bilişsel yapılandırmacılık kuramında bilgi katılımcı tarafından mevcut bilişsel yapılarının üzerine etkin olarak işlenip yapılandırılmakta, yetişkin katılımcı çevreden bilgiyi etkin olarak almakta, eğitici katılımcıya yeni kaynaklar sunup bilginin

keşfedilmesini kolaylaştırıcı konumunda ve öğrenme süreci içsel güdülenme ile gerçekleşmektedir (Tusting & Barton, 2011).

Özetleyecek olursak bilişsel yapılandırmacılık kuramı yetişkin öğrenmesine; yetişkin yeni bilgiyi mevcut bilişsel yapısında anlamlandırır, yetişkin yeni bilgiyi özümleyemiyorsa yeni bir kavram oluşturur, yetişkin birey çevreyle etkileşerek öğrenir, anlam yetişkin katılımcının kendisi tarafından oluşturulur, katılımcı özerktir, öğrenme katılımcının ilgisini çekmelidir, katılımcıların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır, katılımcı girişimciliği cesaretlendirilmelidir, eğitici katılımcının nasıl öğrendiğiyle ilgilenmelidir, eğitici kolaylaştırıcı konumundadır ve katılımcının içsel güdülenmesiyle öğrenme gerçekleşir görüşleriyle katkı sağlamaktadır. Bu noktada yetişkin öğrenmesinde bilişsel yapılandırma kuramının çevre etkisi konusunda eksik olduğu düşünülerek durumsal biliş kuramı geliştirilmiştir (Miller & Dollard, 1941). Aşağıda durumsal biliş kuramı incelenmek üzere ele alınmaktadır.

3.6.4. Durumsal Biliş Kuramı

Kökeni davranışçı öğrenme kuramına dayanan durumsal biliş kuramının temelini öğrenmenin gözlemleyerek de gerçekleşeceğini ifade eden çalışma oluşturmaktadır (Miller & Dollard, 1941). Çalışma gözlemlenebilir ve gözlemlenemeyen olguların öğrenmeye etkisini bir arada değerlendirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Daha sonra Vygotsky (1962) yaptığı çalışma sonucunda zihinsel gelişimin sosyal etkileşimden kaynaklandığını ortaya çıkararak kuramın gelişmesine katkıda bulunmuştur. Ona göre her tip üst seviye bilişsel faaliyet ve öğrenme sosyal etkileşimle gerçekleşmektedir. Kuram sosyal öğrenme kuramı olarak da anılmaktadır. Bu bağlamda durumsal biliş kuramında genel anlamda gözlemlenebilir olay ve olgularla gözlemlenemeyen olay ve olgular bir arada değerlendirilmektedir (Bandura, 1977).

Bu noktada zekânın kavramsal olarak önemi karşımıza çıkmaktadır. Zekâ pratik ve teorik zekâ olarak birbirinden ayrılmaktadır. Pratik zekâ; uygulamaya odaklanmaktadır (Tennat & Pogson, 1995). Pratik zekâ Scribner (1997)'in “süt fabrikası” alıştırmasıyla geliştirilmiştir. Çalışmaya göre pratik zekâ özellikleri; benzer problemleri farklı yollarla çözme, esneklik, çevreye duyarlı problem çözme, duruma özgü bilgiye bağlılık, emeği korumaya yönelik stratejiler ve problemi biçimlendirmektir (Tennat & Pogson, 1995). Teorik zekâ ise; teoriye odaklanmaktadır. Özellikleri; kendi alanındaki örüntüleri

algılama, yetkinlik, hız, ekonomi, alanında üstün bir hafıza, sorunu görme ve güçlü bir kendini izleme yeteneğidir (Tennat & Pogson, 1995). Bu noktada pratik ve teorik zekanın her ikisinin de öğrenme sürecinde etkili olup bir arada kullanıldığının unutulmaması gerektiği vurgulanmaktadır (Vygotsky, 1962).

Durumsal biliş kuramı; öğrenmenin içinde geliştiği uygulamaların önemli olduğunu gösterip öğrenmenin toplumsal pratiğe katılım olarak değerlendirilmesini ifade etmektedir (Tennat & Pogson, 1995). Wilson (1993)'ın ifadesiyle öğrenme sosyal bir faaliyet olup gerçekleştiği ortamdan etkilenmektedir. Bu kapsamda kuramda temel olarak bilişin gerçek durumlarda ortaya çıkışı incelenmektedir.

Durumsal biliş, sosyal ağları ve gerçek davranışın etkinlik sistemlerini vurgulamaktadır (Tennat & Pogson, 1995). Öğrenme ortamı veya katılımcının zihni tek bir şekilde çalışılırsa, öğrenme mekanizması iyi bir şekilde açıklanamaz. Eğitici ile durum arasındaki karşılıklı koordinasyona dayanarak, öğrenme stili doğru bir şekilde tanınmalıdır. Bu nedenle, durumsal bilişin öne çıkan özelliği, kişisel bilişi daha geniş fiziksel ve sosyal bağlamlara dayalı olarak keşfetmektir (Tennat & Pogson, 1995).

Durumsal biliş kuramı bağlamında “yaparak öğrenme” kavramı geliştirilmiştir (Lave & Wenger, 1991). Kavram; bir toplulukta yer alanların deneyimlerini daha sonradan topluluğa eklenenlerinde deneyimi olacağından bahsetmektedir. Kısaca öğrenme toplumsal pratiğin bir özelliği olarak ele alınmaktadır. Bununla beraber Wenger (1998)'da “uygulama topluluğu” kavramını geliştirmiştir. Kavrama göre öğrenme; ortak girişimin düzenli eylemleri olan topluluğun süren uygulamalarında ortak yapılanlar olarak tanımlanmaktadır. Burada öğrenme katılımı açıklanmaktadır. Kısacası; toplumsal pratik gerçekleştiğinde öğrenme de gerçekleşmekte, öğrenme toplumsal pratiğe katılımı eş değer görülmektedir (Wenger, 1998). Öğrenmenin amacına ulaşması için sosyal katılımı sağlaması gerekmektedir (Lave & Wenger, 1991).

Yetişkin öğrenmesi açısından; yetişkinler günlük yaşama katılımlarıyla öğrenmeyi gerçekleştirmektedirler. Yetişkin bireyler pratik bilgiyle yeniden kavramsallaştırma yaptığı süreçte öğrenme gerçekleşmektedir. Kurama göre yetişkin birey öğrendiklerini günlük yaşam pratiğine aktarıp uygulayabilirse o şeyi öğrenmiş demektir (Tusting & Barton, 2011).

Özetleyecek olursak durumsal biliş kuramı yetişkin öğrenmesine; öğrenme toplumsal pratiğe katılım olarak değerlendirilir, öğrenme sosyal bir faaliyettir, öğrenme ortamı

önemlidir, gerçek durumlar öğrenme sürecini başlatır, öğrenme tarzı duruma uygun seçilmelidir, yetişkin pratik zekâ ile teorik zekâyı birlikte kullanır, yetişkin yaparak öğrenir, öğrenme katılımı gerçekleşir, sosyal katılımı sağlayan öğrenme başarılı olur, pratik bilgiyle yeniden kavramsallaştırma yaparak öğrenir ve yetişkin öğrendiklerini yaşam pratiğine aktarıp uygulamak ister görüşleriyle katkı sağlamaktadır. Bu noktada yetişkin öğrenmesinin kendine özgü bir tanımlamaya ihtiyacı olduğu düşüncesi gelişmiştir. Yetişkin öğrenmesinin kendine has bir tanım ve içeriğe sahip olması konusundaki eksikliği gidermek için androgoji geliştirilmiştir (Knowles, 1996). Aşağıda androgoji incelenmek üzere ele alınmaktadır.

3.6.5. Androgoji

Androgoji kavramı 1927 yılında Lindeman tarafından yayımlanan “Deneyim Yoluyla Eğitim” isimli eserle, bazılarına göre 1921’de Eugen Rosenstock tarafından Berlin’de, bazılarına göre Alexander Knapp tarafından 1833 yılında, bazılarına göreyse yetişkin bireylerle çalışmak adına özel kurum, araç, yöntem ve eğiticilerin gerekli olduğunu belirten J.A.Commenius tarafından ilk kez kullanılarak ortaya çıkmıştır (Duman, 2007:120-1). Genel görüş androgoji 19.yüzyılda Almanya’da Alexander Kapp tarafından yetişkin öğrenme becerisinin farklı olduğunu ifade etmek için geliştirilmiş bir kavram olarak karşımıza çıkmakta ve 1960’lara kadar kavramın Fransa, Yugoslavya ve Hollanda’da kullanıldığı görülmektedir (Forrest III & Peterson, 2006:114). Andragoji’nin sistematik bir temele oturtulması 1970’lerde Malcolm Knowles tarafından gerçekleştirilmiştir.

Androgoji; Yunanca kökenli “andr” (yetişkin) ve “agogos” (rehberlik) köklerinin birleşiminden türetilmiştir. Genel anlamda androgoji yetişkin öğretme yöntemi (Akın, 2014:285), yetişkinlerin öğrenmesine yardımın, yol göstermenin bilimi/sanatı (Knowles, 1970) olarak tanımlanmaktadır. Androgojinin temel varsayımlarını aşağıdaki gibi sıralayarak açıklamak mümkündür (Knowles, 1996).

Bilme İhtiyacı: Yetişkin bireyler herhangi bir şeyi öğrenmeye başlamadan onu niçin öğrenmesi gerektiğini bilmek istemektedirler. Yetişkin bireyler herhangi bir şeyi kendisi için öğrenme amacını üstlendiğinde, onu öğrenmekle sağlayacağı faydayı ve öğrenmezse karşılaşacağı olumsuzlukları incelemek adına enerji ve zaman harcarlar.

Öz-yönelimli Benlik Algısı: Yetişkin bireyler hayatlarında aldığı kararlardan yükümlü olmak gibi benlik algısına sahiptir. Başkalarının isteklerinin kendilerine dayatıldığını düşündüklerinde direnç göstereceklerdir.

Tecrübelerinin Rolü: Yetişkin bireyler bir eğitsel faaliyete, çocuklardan daha fazla ve farklı özellikte bir yaşam birikimi yani deneyimle gelirler. Deneyimleri öğrenme sürecine yansır.

Öğrenmeye Hazır Olma: Yetişkin bireyler hayatlarında karşılarına çıkan değişimlerle baş etmek için yapabilmeye ve bilmeye ihtiyaç duydukları şeyleri öğrenmeye hazırdır.

Öğrenmeye Yönelim: Yetişkin bireylerin öğrenme yönelimi, yaşam ve yaşamda karşılaşılan sorunları çözme merkezlidir.

Güdülenme: Yetişkin bireyler bazı dış kaynaklı güdülerden (ücret, terfi) etkilense de daha çok içsel güdülerden (öz saygı, iş doyumunu, yaşam kalitesi) etkilenmektedir.

Yukarıdaki varsayımlar üzerinde yapılan çalışmalarla bu varsayımlar dört temel varsayıma indirgenmiştir. Bu varsayımlar aşağıdaki gibi sıralanarak açıklanmaktadır (Knowles, Holton & Swanson, 2012).

Öz Benlikte Değişim: Birey olgunlaştıkça birinin hükmünden çıkarak öz benliğine yönelik hareket etmektedir. Öz benliğine yönelen bireyler psikolojik bir derinlik kazanmaktadır. Öz yönelimde bulunmasına izin verilmeyen bireyler benliği ve durumu arasında gerilim yaşamaktadır. Bu bireyler tepkilerinde gergin ve saldırgan olup ruhen bozulmalar yaşamaktadır.

Deneyim Etkisi: Deneyimler artarak öğrenme isteği oluşturmaktadır. Katılımcı deneyimlerinin vurgulandığı yetişkin öğrenme süreci daha başarılı olmaktadır.

Öğrenme Hazır Bulunuşları: Bireysel gelişim bireyin öğrenmeye hazır olmasıyla kendini geliştirme gereksinimi doğurmaktadır.

Öğrenmeye Yönelim: Yetişkinler sorun merkezli öğrenmeye yatkındır. Çünkü yetişkinler yaşamları sırasında karşılaştıkları sorunları çözmek konusunda yetersiz kaldıklarında öğrenme gereksinimi duyarlar. Ayrıca bugün öğrendiklerini yarın uygulamak isterler.

Yukarıda sıralanan varsayımlar öğrenme sürecini şekillendirmek için büyük bir önem taşımaktadır. Bu varsayımlar ışığında androgoji boyutları ise; Öğrenme amaç/hedefleri,

Bireysel/durumsal farklılık ve Temel yetişkin öğrenme prensipleri olmak üzere üç tanedir (Knowles, 1980). Öğrenme amaç/hedefleri; gelişimsel sonuçları belirtmektedir. Bu boyut öğrenme deneyimini şekillendirerek bir kalıba sokmaya hizmet etmektedir. Bireysel/durumsal farklılık; her birey farklı olduğundan farklı olaylarda uyguladıkları yaklaşım ve yöntemleri de farklı olmaktadır. Bu boyut farklılıklara dikkat çekmeye hizmet etmektedir. Temel yetişkin öğrenme prensipleri ise; öğrenme gerekliliğini bilmek, katılımcı özerkliği, öğrenme belirleyicisinin deneyimi olması, soruna çözüm bulma amacı taşıması, günlük hayatla ilgili olması ve içsel motivasyonu önceliklemesidir. Bu boyut prensipleri sürece dahil etmeye hizmet etmektedir. Bu boyutların etkili olması için androgojinin ilkelerinin dikkate alınması gerekmektedir. Androgojinin ilkelerini on altı maddede sıralamak mümkündür (Knowles, 1996). Bunlar: (1) Yetişkin motivasyonu ile öğrenme sürecinin başarılı olabilmesi için öğrenmenin amaç ve hedefleri tespit edilmelidir. (2) Yetişkin katılımcının öğrenme sürecine katılımı sağlanmalıdır. (3) Öğrenme süreci yetişkin katılımcının sosyal rolleri ve yeteneklerini geliştirici niteliğe sahip olmalıdır. (4) Öğrenme adına olumlu öğrenme sağlayacak ortam hazırlanmalıdır. (5) Çeşitli öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır. (6) Öğrenme için yeterli zaman sağlanmalıdır. (7) Yetişkinin deneyimleri öğrenme için kaynak niteliğindedir. Geçmişte edinilen deneyimlerin öğrenme sürecini etkilediği unutulmadan yeni öğrenilenler, eskilerle entegre edilmelidir. (8) Öğrenilecek konunun ayrıntıları yapısallaştırılıp bir sistematik sağlanmalıdır. (9) Kavrayarak öğrenme sağlanmalıdır. (10) Katılımcılar arasındaki bağlantının keşfedilmesi sağlanmalıdır. (11) Uygulama yapılarak öğrenmenin farklı alanlara aktarımı ve kalıcılığı gerçekleştirilmelidir. (12) Öğrenme sonunda geri bildirimle öğrenmede olumlu tutum geliştirilmelidir. (13) Devamlı ve kendini değerlendirmeye öğrenme yükseltilmelidir. (14) Yetişkinin öğrenme programı dinamik ve işlevsel olmalıdır. (15) Toplumun ve bireyin değişen ihtiyaçlarına göre devamlı yenilenmelidir. (16) Yetişkin öğrenme engelleri (olumsuz öğrenme ortamı, ilgisizlik, uyumsuzluk, öğrenme hızını zorlama, kendisine yararlı olacağına inanmama, sosyal statü ve görünüşünü uygun bulmama, bunalma, korkma, öfke, baskı ve korku) akılda tutularak önlenmeye çalışılmalıdır.

Yukarıda sıralanan ilkelerin başarılı olması için yetişkinlerin androgoji bağlamında konumlandırılmasının bilinmesi gerekmektedir. Androgoji'ye göre yetişkinler; konunun kendi konularıyla ilişkili olmasını, öğrenme sürecine aktif katılımı, değişikliği, olumlu

geri bildirim almayı, güvenli bir öğrenme ortamını, özgün bir birey olduklarının kabulünü, özgüvenlerini korumayı, beklentilerinin karşılanmasını ve gereksinimlerinin göz önüne alınmasını isterler (Knowles, Holton & Swanson, 2012). Yetişkinler öğrenmeden önce öğrenme sebebini bilmek isteyen, öz yönelimli, deneyimleri farklı nitelikte olan, öğrenmeye hazır olmalarının konumlarıyla ilgili olduğu, sorun merkezli öğrenmeye yatkın ve içsel motivasyonla harekete geçen özellikler taşımaktadır (Knowles, 1996). Yetişkin öğrenme programı bu temeller üzerine inşa edilmelidir. Androgoji ile öğrenme programı geliştirilmesi yedi adımdan oluşmaktadır (Knowles, 1996). Bunlar: (1) Öğrenme için uygun ortam; (2) Katılımcıyla ortaklaşa planlama; (3) İlgi-gereksinim-değer saptama; (4) Amaçların açık-net belirlenmesi; (5) Öğrenim etkinlik planı yapma; (6) Planı uygulama; (7) Sonuçları değerlendirme.

Yukarıda sıralanan yedi adım bir sarmal olarak değerlendirilmelidir. Biri tamamlanmadan diğerine geçilmemeli ve her öğrenme için sürekli yeniden tasarlanmalıdır. Çünkü her öğrenmenin katılımcısının özellikleri ve öğrenme tarzı farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar göz ardı edilmemelidir.

Son olarak Androgojide kişinin nerde olduğu ve nerde olmak istediği arasındaki fark algısı oldukça önemlidir. Katılımcılar öğrenme ile elde edecekleri yetenek ve bilgilerle, mevcut konumlarıyla olmak istedikleri yer farkının kapanacağını, başka bir ifadeyle hayatlarında olumlu yönde değişimler olacağını anladıklarında daha açık bir hedef duygusuyla öğrenme faaliyetine yaklaşırlar (Knowles, 1996). Böylece öğrenme başarılı olacaktır.

Özetleyecek olursak androgoji yetişkin öğrenmesine; yetişkinler neden öğrendiklerini bilmek ister, öz benliğiyle hareket etme isteği vardır, deneyimleri sürece dahil edilmelidir, öğrenmeye hazır olmalıdır, öğrenme isteği günlük problemlerinin çözümünü sağlayacağına inanınca olur, içsel motivasyonla hareket ederler, öğrenme amaç/hedefi önceden belirlenmelidir, katılımcı farklılıkları göz önünde bulundurularak öğrenme süreci tasarlanmalıdır, yetişkin öğrenme prensipleri göz önüne alınarak öğrenme süreci şekillendirilmelidir, öğrenme sürecine katılımcının aktif katılımı sağlanmalıdır, güvenli öğrenme ortamı tasarlanmalıdır, gereksinimleri göz önünde olmalıdır, oldukları yerle olmak istedikleri yer arasındaki mesafeyi azaltmalıdır, yöntem ve araçta çeşitlilik kullanılmalıdır, yeterli zaman/süre sağlanmalıdır, uygulama yapılmalıdır, geri bildirim olmalıdır, işlevsel/dinamik öğrenme programı hazırlanmalıdır ve öğrenme engelleri önlenmelidir görüşleriyle katkı sağlamaktadır. Bu noktada

yetişkinlerin tüm sürece dahil olma isteğinin göz ardı edildiği düşünülmüştür. Yetişkinlerin kendilerinin tüm öğrenme sürecine dahil olma isteği göz önünde bulundurularak öz-yönelimli öğrenme geliştirilmiştir (Tough, 1979). Aşağıda öz-yönelimli öğrenme incelenmek üzere ele alınmaktadır.

3.6.6. Öz-Yönelimli Öğrenme

Yetişkinlerde öz-yönelimli öğrenme ilk kez Tough (1979) tarafından ortaya konulmuştur. Tough çalışmasında yetişkinlerin sürekli bir öğrenme projesiyle uğraştığını ortaya koyarak öz-yönelimli öğrenmeyi yetişkin öğrenmesinde sıkça kullanılan bir kavrama dönüştürmüştür. Tough, tipik bir şekilde yetişkin bireylerin her öğrenme süreci için 90-100 saat harcayıp her sene böylesi sekiz öğrenme süreci gerçekleştirdiğini ve bu sürecin kişisel olarak planlandığını ya da yönetildiğini tespit etmiştir (Tough, 1979). Öz-yönelimi artırmak için eleştirel düşünmeyi kolaylaştırmayı, rasyonel düşünmeyi ilerletmeyi ve yardım becerisini geliştirmeyi içeren stratejiler önerilerek kavramın ilerlemesi sağlanmıştır (Brockett & Hiemstra, 1991). Aynı dönem Candy (1991) öz-yönelim kavramının temelde kendini yetiştirme, öğrenen denetimi, kişisel nitelik ve kişisel özellik olmak üzere dört farklı kavramı açıklamak için kullanıldığını ifade ederek kavramın yaygınlaşmasına katkıda bulunmuştur.

Öz-yönelimli öğrenme özellikle yetişkin öğrenme sürecinde yetişkinlere kazandırılması gereken bir beceri olarak görülüp gittikçe önem kazanmaktadır. Alan yazında öz-yönelimli öğrenmenin birçok tanımlaması mevcuttur (Knowles, 1975; Brockett & Hiemstra, 1991; Merriam & Caffarella, 1999; Fisher, King & Tague, 2001). Ancak bu tanımlamalar ya da diğer tanımlamalardan genel kabul gören bir tanımlama olmadığı görülmektedir. Öz-yönelimli öğrenme tanımlamalarında geçen ortak bazı ifadeler mevcuttur. Bunlar; katılımcının kendi sorumluluğunu alması, öğrenmenin planlanmasına katılımcının dahil olması, öğrenmenin katılımcı tarafından gerçekleştirilmesi ve kendi kendini değerlendirme olarak ifade edilmektedir (Merriam & Caffarella, 1999).

Öz-yönelimli öğrenme; öğrenme adına girişimde bulunma, kendi öğrenme ihtiyacını tanımlayabilme, öğrenme amaçlarını oluşturma, öğrenme kaynaklarını belirleme, öğrenme stratejisini seçip uygulama ve öğrenme sonucunu değerlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Knowles, 1975). Başka bir tanıma göre; 'birey ya da grubun kendi öğrenme sürecini planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde girişimde

bulunarak sorumluluğu üstlendiği yöntem' olarak ifade edilmektedir (UNESCO, 1997:554). Öz-yönelimli öğrenme; yetişkinin bilgi ve becerisini kullanarak elde ettiği yeni bilgileri özümsemesi (Merriam & Caffarella, 1999), sosyal bir sistem (Kelly & Boyer, 2005), yetişkin bireyin özerk olarak resmi eğitim kurumlarından bağımsız öğrenmesi (Candy, 1991) ve bireyin sosyal farkındalık geliştirip sosyalleşmesini sağlayan süreç (Hammond & Collins, 1991) olarak da tanımlanmaktadır. En yaygın kullanılan tanıma göre öz-yönelimli öğrenme; katılımcının kendi öğrenme kontrolünü kendisinin yaptığı bir süreç olarak ifade edilmektedir (Brockett & Hiemstra, 1991).

Genel anlamda öz-yönelimli öğrenme yetişkinlerin öğrenme hedefine nasıl ulaştığına, hangi öğrenme yolunu tercih edeceklerine nasıl karar verdiklerine ve öğrenme sonucunda gelişimlerini nasıl değerlendirdiklerine odaklanmaktadır (Candy, 1991). Öz-yönelimli öğrenmeye göre katılımcılar öğrenme ihtiyaçlarını, öğrenme kaynaklarını, öğrenme biçimlerini kendileri belirleyip uygulayıp kendilerini değerlendirirler (Tough, 1979). Öz-yönelimli öğrenme; katılımcının öğrenmeye hazır, meraklı, ilgili ve öğrenme için yapacakları kendisi isteyerek yapmaya çalıştığı bakış açısıyla yetişkin öğrenmesinde etkili olmaktadır (Candy, 1991). Genel olarak öz-yönelimli öğrenme katılımcının öğrendiklerini hayatlarının herhangi bir alanında uyguladıkları güçlenme yolu olarak ifade edilebilir. Öz-yönelimli öğrenmenin altı temel ilkesi vardır (Brockett & Hiemstra, 1991:428). Bunlar: (1) Yetişkin birey öğrenme süreci için gerekli sorumluluğu almaya yönlendirilebilir; (2) Öz-yönelimli öğrenme, her öğrenme şekli ve herkes için uygun bir öğrenme sürecidir; (3) Öz-yönelimli öğrenme süreci tamamen diğer öğrenme süreçlerinden farklı olmak zorunda değildir; (4) Öz-yönelimli öğrenmede katılımcılar bilgiyi bir durumdan farklı bir duruma aktaran kişiler olarak görülür; (5) Öz-yönelimli öğrenme; öğrenmeye katılım, eğitici programlar, staj, yansıtıcı yazma ve elektronik karşılıklı konuşma gibi uygulamaları ya da farklı faaliyetleri/kaynakları içerir; (6) Öz-yönelimli öğrenmede eğitici; katılımcılarla karşılıklı konuşma, kaynak bulma, sonuçları değerlendirme ve eleştirel düşünmeye yönlendirme gibi rolleri üstlenir.

Yukarıda sıralanan özelliklere ek olarak öz-yönelimli öğrenmenin yetişkin katılımcıya bakış açısı öğrenmenin başarısı için önem arz etmektedir. Öz-yönelimli öğrenmenin yetişkin katılımcıyla ilgili düşüncelerini sekiz maddede sıralamak mümkündür (Knowles, 1980). Bunlar: (1) Öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını yürütecek bilgi ve beceriye sahip; (2) Kendi öğrenme amaçlarını tanımlayabilen; (3) Planlama stratejisini belirleyip uygun eğitici seçimini yapabilen; (4)

Zamanını iyi yöneten; (5) Öğrenme sürecini başlatma kararını zamanında ve yerinde veren; (6) Kullanılan kaynaklardan bilgi ve beceri elde eden; (7) Öğrenme engellerini tespit edip bunlarla başa çıkabilen; (8) Öğrenme güdüsünü yenileyebilen.

Yukarıda yer alan özellikler öz-yönelimli öğrenme becerisi ile tam uygunluk içerisindedir. Yetişkin öğrenmesinde öz-yönelimli öğrenme katılımcının öğrenme sürecine katılarak motivasyonunu artıracığından yetişkinlerin özerk öğrenme kapasitesi olduğundan bahsetmektedir (Brockett & Hiemstra, 1991). Burada önemli olan diğer bir noktaysa eğiticinin rolü olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğiticinin rolü katılımcının dikkatini konuya çekmektir (Knowles, 1996). Eğitici yetişkin tecrübesini, öz-yönelimini ve engellerini bilerek öğrenme sürecini tasarlamalı ve öğrenmeyi sunmalıdır (Brockett & Hiemstra, 1991).

Öz-yönelimli öğrenme beş aşamalı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bunlar; katılımcının kendi öğrenme ihtiyacını belirlemesi/planlama/karar verme, öğrenme amaçlarını belirlemesi, öğrenme kaynağı tanımlama, öğrenme stratejisini tanımlama ve öğrenme sonucunu değerlendirme olarak sıralanmaktadır (Iwawis, 1987). Öz-yönelimli öğrenmede sorumluluk katılımcının kendisine ait olup sürecin en önemli aşamasının “planlama ve karar verme” olduğu ifade edilmektedir (Tough, 1979). Öz-yönelimli öğrenmede ölçme ve değerlendirme aşaması da geleneksel sistemden farklıdır. Elbette burada da diğerlerinde olduğu gibi öğrenme sürecini tamamlayıp sürecin geliştirilmesini sağlayan bir aşama olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak buradaki farklılık süreç ve sonuçların önceden tahmin edilememesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü süreç ve sonuç öğrenme koşulu ve durumuna bağlıdır (Tough, 1979). Koşullar ve durumlar sürekli değişebileceği için esnek ve katılımcı aktivitelerinin merkezde olduğu bir süreç geliştirilmelidir.

Öz-yönelimli öğrenme süreci yetişkin katılımcıya belirlediği amaçlara odaklanıp gerekli sistematik aşamaları uygulayarak başarılı bir öğrenme süreci geçirmesini sağlamaktadır (Tough, 1979). Kısaca öz-yönelimli öğrenme süreci yetişkin katılımcının birçok yönden kişiliğini oluşturan faktörlerin gelişmesini sağlayan bir süreçtir (Brockett & Hiemstra, 1991).

Özetleyecek olursak öz-yönelimli öğrenme yetişkin öğrenmesine; yetişkinler kendi öğrenmelerini kendileri yönetir, katılımcı kendi öğrenme sorumluluğunu alır, öğrenme planlamasını katılımcı yapabilir, öğrenme katılımcı tarafından gerçekleştirilir, katılımcı

öğrenme sürecinde kendini değerlendirir, öğrenme kaynağını katılımcı belirler, öğrenme stratejisini de katılımcı kendi belirler, öğrenme süreci farklı kaynak/teçhizat içerir ve eğitici yönlendirici konumundadır görüşleriyle katkı sağlamaktadır. Bu noktada yetişkinlerin resmi olmayan öğrenmelerinin göz ardı edildiği görülmüştür. Yetişkinlerin resmi olmayan öğrenmelerinin göz ardı edildiği düşünülerek informal öğrenme geliştirilmiştir (McGivney, 1999). Aşağıda informal öğrenme incelenmek üzere ele alınmaktadır.

3.6.7. İnfomal Öğrenme

Teknolojide oluşan gelişmeler bilgi artışını da hızlandırarak gereksinim duyulan insan niteliğini de değiştirmiştir. İnsana yatırım yapılması özellikle Shultz'un Birleşik Devletlerde "insana yatırım" isimli teziyle Nobel Ödülü almasının ardından daha da anlam kazanmıştır (McGivney, 1999). Burada dikkat çekilen temel varsayım formal ve informal öğrenmenin birlikte yatırım gerektirmesidir.

Formal öğrenme; yapılandırılmış ya da düzenlenmiş içeriklerden oluşturularak tasarlanmış öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Lindeman, 1969). Formal öğrenme diploma, sertifika gibi resmi tanınırlığa sahip, katılımcı açısından amaçlı ve kasıtlı olup müfredat, ortam ve yönetim açısından belirli kural ve yönetmeliklere dayalı öğrenmeyi ifade etmektedir (Lowe, 1985). Müfredat kapsamında olmayan, belirli kural ve yönetmeliklere dayanmayan öğrenme ise informal öğrenme olarak karşımıza çıkmaktadır.

İnfomal öğrenme; iş yaşamı, aile hayatı ya da boş vakitler gibi günlük rutin hayat faaliyetleriyle gerçekleşen öğrenme şeklidir (Lindeman, 1969). Bilinçli olarak bir öğrenme sürecine girmeden merak, gözlem gibi içgüdü ile ya da gereksinimler sonucu doğal olarak gerçekleşen öğrenme sürecidir (Lowe, 1985). Burada öğrenmenin amacı, zamanı ya da kim tarafından desteklendiği yapılandırılmamıştır. Sonuçta herhangi bir diploma, sertifika gibi belge temin edilmemektedir. Birleşik Krallık perspektifinden gelen McGivney (1999) informal öğrenmenin varsayımlarını dört maddede sıralamaktadır. Bunlar: (1) İnfomal öğrenmenin tek bir tanımı yoktur. (2) Çeşitli öğrenme türünü, öğrenme tarzını ve öğrenme düzenlemelerini içeren geniş ve esnek bir kavramdır. (3) İnfomal öğrenme önceden planlanmamış, kendi kendine yönetilebilen ya da kasıtlı ve planlı olabilir. (4) Yetişkinler tarafından başlatılan kolektif bir süreç olabilir ya da dış kurumlarca başlatılabilir.

Yukarıda sıralanan varsayımlar ışığında pek çok farklı tanımlı kabul eden McGivney (1999), raporunun amaçları doğrultusunda informal öğrenmeyi şu şekilde tanımlamaktadır: “Birey ya da grup etkinliklerinden ve ilgi alanlarından kaynaklanan, ancak öğrenme olarak tanınmayan, özel bir öğrenme ortamının dışında gerçekleşen, çeşitli sektörlerden ve kuruluşlardan bireylerin ifade edilen ilgi ve gereksinimlerine yanıt olarak sunulan öğrenme.” İnfomal öğrenme alt öğrenme türlerini kapsar niteliktedir.

İnfomal öğrenmeyle ilişkili dört alt öğrenme türü vardır. Bunlar; kendi kendine öğrenme, tesadüfi öğrenme, örtülü öğrenme ve bütünleştirici öğrenme olarak sıralanmaktadır (Merriam & Bierema, 2014). Kendi Kendine Öğrenme; katılımcının amaç belirleme, kaynak belirleme, strateji seçimi ve sonuçları değerlendirme dahil olmak üzere öğrenme sürecinin katılımcı tarafından başlatıldığı ve yönlendirildiği öğrenme etkinliğidir. Tesadüfi Öğrenme; katılımcının bilinci dışında planlanmamış ya da kasıtsız olarak oluşan öğrenme etkinliğidir. Örtülü Öğrenme; katılımcıya has sezgi, deneyim ya da duyguya dayalı bilinçaltı öğrenme etkinliğidir. Bütünleştirici Öğrenme; örtük bilginin bilinçli öğrenme etkinlikleri ile entegresi sonucu oluşan öğrenme etkinliğidir.

Yukarıda yer alan dört alt türü kapsayan informal öğrenme amaçlı da olabilir. Ancak birçok açıdan amaçlı değil rastgele ya da kazara oluşmaktadır (McGivney, 1999). Genelde informal öğrenmede formal öğrenme kuralları söz konusu değildir. Örneğin; kültür gezisine katılmak, gazete okumak gibi faaliyetlerle gerçekleşen informal öğrenmede müfredat gerekliliği yoktur. İnfomal öğrenmenin özellikleri on üç maddede sıralamak mümkündür (McGivney, 1999). Bunlar: (1) Hiçbir eğitici öğrenme sürecine dahil değil; (2) Öğrenmenin herhangi bir ortamı yoktur; (3) Katılımcı kontrollüdür; (4) Organik ve gelişen bir yapıya sahiptir; (5) Değerlendirme söz konusu değildir; (6) Dahili olarak belirlenen amaçları vardır; (7) Sonuçlar belirsiz ve ölçülemez niteliktedir; (8) Katılımcı merkezlidir; (9) Açık uçlu etkileşim söz konusudur; (10) Öğrenme ya örtük ya da ikincil bir öneme sahiptir; (11) Öğrenme bağlama özeldir; (12) Süreç bilgisi yoktur; (13) Öğrenme eğitim olarak algılanmaz.

Yukarıda sıralanan özellikler ışığında informal öğrenmenin yedi temel ilkesi vardır (Merriam & Bierema, 2014). Bunlar: (1) Öğrenme sosyal bir aktivitedir; (2) Bilgi yetişkin bireyin yaşamına entegre edilmiştir; (3) Öğrenme bir katılım faaliyetidir; (4) Bilmek, uygulamaya dahil olmayla ilgilidir; (5) Katılım, yetkilendirmeden ayrı

düşünülemez; (6) Öğrenmedeki başarısızlık genellikle öğrenmeye katılımın dışlanması sonucudur; (7) Herkes yaşam boyu öğrenendir.

Yukarıda yer alan ilkeler bağlamında informal öğrenme, önceki deneyimler ve önceden var olan bilgi yapıları üzerine inşa edilen anlamlı deneyimlerde yer alıp yeni zımni ve açık bilginin geliştirilmesini kolaylaştırmaktadır (McGivney, 1999). İnfomal öğrenme yetişkin bireylerin örgün eğitim dışında tasarlanmış/yapılandırılmış/planlanmış öğrenme şekli olup öğrenme sürecini buz dağına benzetecek olursak Coffield (2000)'in ifadesiyle buz dağının görünmeyen kısmını oluşturmaktadır.

Yetişkinler yaşamlarını sürdürecektir birçok bilgiyi informal öğrenme ile elde ederler (McGivney, 1999). Yetişkinler öğrenme süreçlerinde diğer bireylerle olan ilişkilerinden yararlanmaktadırlar (Merriam & Bierema, 2014). Diğer bireylerle yapılan faaliyetlerde ortaya çıkan tecrübelerden anlamlar çıkararak öğrenme sürecini gerçekleştirirler (McGivney, 1999). Temel özelliği gündelik hayatta bireysel ve grup öğrenmesiyle gelişip sürekli oluşmasıdır (Coffield, 2000). Bu noktada yönlendirme ve diyalog ön plana çıkmaktadır. İnfomal öğrenme konuşma ile başlayıp deneyim aktarımını içeren herhangi bir yerde gerçekleşmektedir. Öğrenme birey veya grup olarak olabilir veya tesadüfen herhangi bir ortamda gerçekleşebilir. Öğrenme sürecinde belirli bir materyal kullanılmaz. Öğrenmenin herhangi bir ortamla sınırlandırılmamış olması en büyük avantajlarından biridir (McGivney, 1999). Ayrıca öğrenmeye ayrılan zamanın az olmasına rağmen kazanımın fazla olması diğer bir faydası olarak karşımıza çıkmaktadır (Merriam & Bierema, 2014).

İnfomal öğrenmede en yaygın kullanılan araç e-posta olarak ifade edilmektedir (Coffield, 2000). Bununla birlikte intranet, eğitim yönetim portalları ve kurumsal video portalı yaygın olarak kullanılan araçlarından biridir (McGivney, 1999). Burada dikkat edilmesi gereken nokta informal öğrenmenin herhangi bir araç kullanımı olmadan da gerçekleştiğidir.

Özetleyecek olursak informal öğrenme yetişkin öğrenmesine; herhangi bir müfredat gerektirmez, belirli kural/yönetmeliğe dayanmaz, rutin yaşam faaliyetleriyle gerçekleşir, bilinçli olarak öğrenme sürecine girmek gerekmez, öğrenme yapılandırılmamıştır, çeşitli öğrenme tarzı/türü/düzenlemesi kullanılabilir, yetişkin katılımcının başlattığı kolektif bir süreçtir, eğitici gerektirmez ancak varsa kolaylaştırıcı rolünde olmalıdır, öğrenme ortamı diğerleriyle ilişki kurmayı sağlamalıdır, katılımcı kontrollüdür, katılımcı

merkezlidir, sonuçları ölçölüp değerlendirilemez, öğrenme sosyal bir aktivite olarak değerlendirilir, buz dağının görünmeyen kısmıdır ve belirli bir materyal kullanımı gerektirmez görüşleriyle katkı sağlamaktadır. Bu noktada yetişkin deneyimlerinin göz ardı edildiği düşünülmüştür. Yetişkinlerin deneyimlerinin öğrenme sürecinde çok daha fazla etkisi olduğunu düşünenler deneyimsel öğrenme kuramını geliştirmiştir (Kolb, 1984). Aşağıda deneyimsel öğrenme kuramı incelenmek üzere ele alınmaktadır.

3.6.8. Deneyimsel Öğrenme Kuramı

Kuram öğrenme sürecinde deneyimi temel alan Dewey, bireysel etkinliği vurgulayan Lewin ve birey-çevre etkileşimi ile zekâ gelişimini açıklayan Piaget'in çalışmalarına dayanmaktadır (Tennat & Pogson, 1995). Kuramın genel kabul görmüş çerçevesini oluşturan Kolb olmuştur. Kolb (1984) öğrenmeyi “deneyimin bilgiye dönüştürülmesi” olarak tanımlamaktadır. Burada deneyim ile bireyin yaşamı boyunca edindiği bilginin tamamı kastedilmektedir (Tennat & Pogson, 1995). Deneyimsel öğrenmenin temelinde de bu deneyim ve yaşama uyum sağlama süreci yer almaktadır.

Deneyimsel öğrenme kuramı öğrenme hakkında dinamik bir görüşe sahiptir. Dışa dönük/içe dönük ile duygu/düşünce olarak ikili bir diyalektik etrafında çalışan bir öğrenme döngüsüne sahiptir (Tennat & Pogson, 1995). Deneyimsel öğrenme kuramı diyalektik olarak dört öğrenme aşamasının izlediği bir döngüden oluşmaktadır. Bunlar; somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyimlemedir (Kolb, 1984). Somut deneyim aşaması; beş duyuyla hissettiğimiz ve deneyimlerimiz sayesinde içsel tepkimeler yaşadığımız anı ifade etmektedir. Deneme sırasında hissedilen korku, heyecan, merak gibi duygular somut deneyimlerdir. Somut deneyim gözlem ve yansımalar yani düşünceler için zemin oluşturmaktadır. İkinci aşama yansıtıcı gözlem; yaşanan deneyimin analiz edilerek çevresel gözlemlerle birleştirildiği aşamadır. Arabayla kaza yapan yetişkinin neden kaza yaptığını sorgulayıp diğer sürücülerini gözlemleyerek durumu anlamaya çalışması gibi. Üçüncü aşama soyut kavramsallaştırma; bir önceki aşamada yapılan analiz ve yansıtımlar ışığında yeni soyut bilgilere ulaşılan aşamadır. Bu yansımalar özümseme eylemi için yeni uygulamalar oluşturmaya sağlayacak soyut kavramsallaştırma yapılır. Son aşama deneyimleme ise; edinilen yeni soyut bilginin test edildiği aşamadır. Bu bilgiler aktif olarak deneyimlenerek yeni deneyimler oluşturur. Bu uygulama bireye yeni bir deneyim sağlayıp döngünün hiç durmadan devam etmesine neden olmaktadır.

Bu döngüde meydana gelen çatışma sonucunda ortaya çıkan çözüm yolu öğrenme düzeyini belirlemektedir (Kolb, 1984). Bu açıdan öğrenme katılımcının çevresiyle etkileşerek bilgi sağladığı ve yaşama uyumlu olmaya çalıştığı bütünsel bir süreci ifade etmektedir (Tennat & Pogson, 1995). Deneyimsel öğrenme kuramının öğrenme hakkında altı varsayımı vardır (Kolb, 1984). Bunlar: (1) Öğrenme süreç olarak tasarlanmalıdır; (2) Öğrenme yeni bilginin önceki deneyimleriyle çeliştiğini görerek yeniden öğrenmedir; (3) Öğrenme diyalektik açıdan zıt dünyalara uyma biçimleri arasında çatışma çözümünü gerektirir; (4) Öğrenme uyumla alakalı bütüncül bir süreçtir; (5) Öğrenme birey ve çevre arasındaki etkileşimden oluşur; (6) Öğrenme bilgi yaratma sürecidir.

Yukarıdaki varsayımlardan hareketle her yetişkinin deneyim farklılığı sebebiyle farklı öğrenme tercihlerine sahip olduğunu söylemek gerekmektedir. Bu noktada yetişkinler hissetme, izleme, düşünme ve yapma kademelerinden meydana gelen bir döngüyü takip ederler (Kolb, 1984). Bu öğrenme tercihleri bir araya gelerek; hisseden ve yapan “eylemciler”, hisseden ve izleyen “yansıtıcılar”, izleyen ve düşünen “kuramcılar” ve son olarak da düşünen ve yapan “pragmatistler” olarak sınıflandırılmaktadır (Kolb, 1984).

Bunlara ek olarak yıllar içerisinde gerçekleşen deneyler ve araştırmalar göstermiştir ki dört temel öğrenme stili mevcuttur. Bunlar; ayrılma, özümseme, birleştirme ve bağdaştırmadır (Kolb, 1984). Ayrılma; hisseden ve izleyen “yansıtıcılar”ı kapsamaktadır. Yapmak yerine izlemeyi tercih etmektedirler. Beyin fırtınası gibi fikir üretilen durumlarda başarılıdır. Özümseme; izleyen ve düşünen “kuramcılar”ı kapsamaktadır. Burada fikir ve kavramlar bireylerden daha önemlidir. Birleştirme; düşünen ve yapan “pragmatistler”i kapsamaktadır. Daha önce öğrendiklerinden faydalanarak sorunlara çözüm üretirler. Yeni fikirler denemek, simüle etmek ve uygulamalar yapmak isterler. Bağdaştırma; yapan ve hisseden “eylemciler”i kapsamaktadır. Gerçek zamanlı ve sezgilere dayanmaktadır. Herhangi bir davranış modelinde olduğu gibi bunların kural dizisi değil kılavuz niteliğinde olduğu unutulmamalıdır.

Deneyimsel öğrenmede yaklaşımlar da önem arz etmektedir. Deneyimsel öğrenme için dört yaklaşımdan bahsedilmektedir. Bunlar; yeni materyali deneyimlerine eklemek, öğrenilenleri deneyimlerle ilişkilendirmek, öğrenmek için rol oynamak ve yeni deneyim oluşturmaktır (Tennat & Pogson, 1995). Bu yaklaşımlar beraber veya ayrı olarak

uygulanmaktadır. Sonuçta bu yaklaşımlar doğrultusunda öğrenme etkili ve başarılı olacaktır.

Kısacası yetişkin öğrenme süreci farklı deneyimleri içermektedir. Deneyimsel öğrenme yetişkinlerin yaşamlarında karşılaştıkları problemlere ilişkin öğrenme gereksinimi ve düşünüm süreçlerinin farklılığına dikkat çekmektedir (Tennat & Pogson, 1995). Jarvis (1987)'e göre yetişkin öğrenmesi katılımcının biyografisi ile deneyimlerinin arasında farklılık oluştuğunda gerçekleşmektedir. Öğrenme süreci yetişkinin yaşamıyla ilişkili olup yetişkini öğrenmeye yönlendirmelidir. Bu noktada eğiticilerde deneyim oluşturup organize etmekle sorumlu tutulmaktadır (Kolb, 1984).

Özetleyecek olursak deneyimsel öğrenme yetişkin öğrenmesine; öğrenme temelinde deneyimler vardır, öğrenme dinamik/aktif bir süreçtir, katılımcı çevreyle etkileşerek öğrenir, her yetişkinin farklı öğrenme tercihi vardır, yetişkin katılımcıların farklı öğrenme stilleri mevcuttur, katılımcıların farklı deneyimleri mevcuttur, yetişkin katılımcıların öğrenme gereksinimleri farklılık gösterir, yetişkin düşünüm süreçleri farklıdır, yetişkinlerin biyografileri farklıdır, eğitici deneyim oluşturup organize eder ve öğrenme ortamı çevredir görüşleriyle katkı sağlamaktadır. Bu noktada deneyimlerin yeniden yapılandırılmasının göz ardı edildiği düşünülmüştür. Yetişkinlerin deneyimlerini anlamlandırıp yeniden yapılandırdıklarının göz ardı edildiğini düşünenler dönüşümsel öğrenme kuramını geliştirmiştir (Mezirow, 1985). Aşağıda dönüşümsel öğrenme kuramı incelenmek üzere ele alınmaktadır.

3.6.9. Dönüşümsel Öğrenme Kuramı

Kuram 1978'de Mezirow tarafından geliştirilmiştir. Kuram psikoanalitik, eleştirel sosyal kuram ve iletişimsel öğrenme kuramına dayanmaktadır (Chaves, 2008). Psikoanalitik; davranışların altında yatan sebepleri bilinçaltı süreçlerle açıklamaya çalışmaktadır. Eleştirel sosyal kuram; yaptıklarımızın nedenlerini ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. İletişimci öğrenme ise; bireyin istek, gereksinim, his ve değerleriyle ilgili iletişim kurduklarını ifade ederek bunların neler olduğunu açıklamaya çalışmaktadır. Bu kuramlar dönüşümsel öğrenme kuramının felsefesine katkı sağlamıştır.

Dönüşümsel öğrenme kuramının temel felsefesi Kuhn'un Paradigma, Habermas'ın iletişimsel hareket ve Freire'nin farkındalık kuramlarından etkilenmiştir (Ekici & Güven, 2013). Kuhn'un Paradigma kavramı bilimsel araştırmalarda standart kuram, yöntem ve değerlerde perspektif anlamında kavramsal bir çerçevedir (Kuhn, 1962).

Habermas'ın iletişimsel öğrenme yaklaşımı bireyler bir aradayken birbirlerinin değer, norm, inanç, yargı gibi durumlarını öğrenerek aile, toplum gibi içinde yaşadıkları toplulukların varsayımlarını yansıtır bireyler arası bilgi ve değer paylaşımı gerçekleştiğini varsaymaktadır (Habermas, 1997). Freire'nin modelinde kişisel ve toplumsal seviyelerde farkındalığı gerektiren bir süreç olan bilinçlendirme ön planda yer almaktadır (Ekici & Güven, 2013). Aynı zamanda kuramda Piaget, Dewey, Vygotsky, Bruner gibi isimlerin yapılandırmacı ilkelerinin izleri de görülmektedir (Akpınar, 2010).

Öğrenme açısından dönüşüm kavramı; tecrübeler aracılığıyla bilincin yeniden şekillenmesi ya da bireyin bakış açısının farklılaşması anlamına gelmektedir (Akpınar, 2010). Dönüşümsel öğrenme ise; bireysel gelişim için bireyin varsayım, duygu, inanç ve bakış açısını amaçlı olarak sorgulamayı öğrenmesidir (Mezirow, 2003). Dönüşümsel öğrenme bireyin günlük rutinlerinin bozulmasıyla ortaya çıkmaktadır (Chaves, 2008). Dönüşümsel öğrenmenin temeli katılımcının kendi deneyimlerini anlamlandırıp yeniden yapılandırmasıdır (Sayılan, 2009). Burada dikkat edilmesi gereken değerli olanın deneyim değil deneyimin eleştirilmesi olduğudur.

Kuram; yetişkin öğrenmenin bilişsel olarak değerlendirilmesini inceleme alanıdır (Güvercin & Seçkin, 2009). Kişiliğin biçimlendiği çocukluktan itibaren birçok birey içinde yetiştiği aile, toplum ve kültürün değer, inanç ve tutumlarını benimseyerek sorgusuz olarak kabul etmektedir. Çocuk açısından ailesi ya da öğretmeni doğru bilgi kaynağıdır (Mezirow, 2003). Ancak yaş ilerledikçe yetişkinlik dönemlerinde dünyaya farklı bir bakış açısı geliştirilmektedir. Yetişkinlerin bilgi ve bilgi kaynaklarına bakış açısı değişip gelişmektedir. Yetişkinler dünyayı daha iyi anlamak için yollar aramaktadırlar.

Dönüşümsel öğrenme kuramına göre yetişkinlerin öğrenmesi pedagojiden farklılık göstermektedir (Mezirow, 2003). Örneğin; yetişkin birey kendi tercihleriyle öğrenme sürecine dahil olmaktadır. Dönüşümsel öğrenme; bireyin başkalarınca oluşturulan değer, inanç, norm ve yargılara göre davranmayarak kendisi için düşünüp nasıl öğreneceklerinin epistemolojisi olarak tanımlanmaktadır (Mezirow, 2003). Kısaca kurama göre bireyin düşünce yapısı öğrenme sürecinde değişerek yeni yaklaşımlara dönüşmektedir.

Dönüşümsel öğrenme kuramının amacı; bireyin zaman içinde zihninde yer edinmiş olan sabit referans çerçevesini sorgulayarak öz eleştiride bulunarak bu referans çerçevesini

değiştirmesini sağlamaktır (Mezirow, 2003). Referans çerçevesi; bakış açısının sınırlarını belirleyen varsayımlar olup bireyin eylemlerini, inançlarını ve düşüncelerini derinden etkilemektedir (Taylor, 2008). Kısaca bireyin deneyimlerini anlamlandırdığı varsayımlardır.

Mezirow (2003) bireyin referans çerçevesinin değişim sürecine perspektif dönüşümü adını vermektedir. Perspektif; yaşam deneyimlerimiz aracılığıyla kişiliğimizde meydana gelen değer, inanç, düşünce yapılarıdır (Chaves, 2008). Perspektif bir bakıma dünyayı ve kendimizi anladığımız bir lens gibidir (Dirkx, 1998). Birey perspektifine göre olayları değerlendirip düşüncelerini ifade etmektedir.

Dönüşümsel öğrenme kuramının merkezinde bireyin kendini eleştirel olarak araştırıp deneyimini değerlendirerek bu deneyimini yorumlayıp yeniden adlandırması ve yansıtması süreci yer almaktadır (Mezirow, 2003). Kısaca bireyin eleştirel yansıtması merkezde yer almaktadır. Eleştirel yansıtma; önceki deneyim üzerine kurulan varsayım ve inançların doğruluğunu sorgulamak anlamına gelmektedir (Taylor, 2008).

Mezirow eleştirel yansıtmanın üç aşamasının olduğunu söylemiştir. Bunlar: İçerik, süreç ve öncül yansıtma olarak sıralanmaktadır (Ekici & Güven, 2013). İçerik yansıtma; sorunun kapsamını, soruları ve konunun netliğinin araştırıldığı aşamadır. Süreç yansıtma; sorunu çözme stratejisi, uygulama soruları, güncel deneyim karşılaştırma ve önceki öğrenimlerin ortaya çıkarıldığı aşamadır. Öncül yansıtma ise; özel konunun eleştirel incelendiği aşamadır. Bu son aşama dönüşümsel öğrenmeye katkı sağlamaktadır.

Dönüşümsel öğrenme kuramına göre; anlamlı öğrenme yeni bilgiyle var olan bilgi arasında bağlantı kurulmasıyla gerçekleşmektedir (Reagen-Smith vd., 1994). Bireylerin yapıcı şekilde karşı tarafa yönlendirip deneyimlerinden hareketle yeniden yorumlayıp anlamlandırmasıyla öğrenme gerçekleşmektedir (Taylor, 2008). Dönüşümsel öğrenmenin gerçekleşmesi için yetişkinin yedi şartı sağlaması gerekmektedir (Mezirow, 2000). Bu şartlar: (1) Tam ve doğru bilgi; (2) Kendini zorlayarak ulaşılan özgürlük; (3) Alternatif düşüncelere açıklık; (4) Olay ve tartışmaları objektif değerlendirme; (5) Düşünce içeriği ile ilgili farkındalık; (6) İkilemlerde eşit fırsat oluşturmak; (7) Söylemlerdeki yeni perspektif, yeni tartışma ya da olay kabul edilene kadar en doğru anlayış ve anlaşmaları araştırmak için istekli olmak.

Yukarıda sıralanan şartlara ek olarak dönüşümsel öğrenmenin on basamağı vardır (Taylor, 1998). Bunlar: (1) Kafa karıştıran ikilem; (2) Suçluluk ya da utanç duygusuyla mücadele; (3) Varsayımların eleştirel değerlendirilmesi; (4) Süreci, hoşnutsuzluğu ve başkasının benzer değişimini tartışmayı kabul etme; (5) Yeni rol, ilişki ve eylem alternatiflerini keşfetmek; (6) Eylem sürecini planlama; (7) Planı uygulamak adına beceri/bilgi kazanımı; (8) Geçici olacak şekilde yeni rol denemek; (9) Yeni rol için öz-yeterlilik ve benlik algısı oluşturmak; (10) Yeni bakış açısı gerektiren yeni varsayımlar oluşturmak.

Yukarıda sıralanan basamaklar gerçekleştirilerek dönüşümsel öğrenme gerçekleşecektir. Dönüşümsel öğrenmede katılımcı ilk olarak kendi inanç ya da düşünceleriyle örtüşmeyen farklı bir durumla karşılaşmaktadır. Bu ikilem yaşanmasına sebep olmaktadır. Akabinde kendi düşüncelerini sorgulamaya başlar. Bu noktada başkalarının da benzer deneyimi ya da süreci paylaştığını fark eder. Böylece birey yeni rol ve yeni eylemler araştırmaya başlar. Bunun için öğrenmeye ihtiyaç duyar. Yetişkin birey özgüven ve yeterlilik kazanarak yaşamında yeni bir perspektif oluşturur. Bu noktada yetişkinlerin öğrenme sürecinde karşılaşılabilecekleri dönüşüm evreleri vardır.

Yetişkin dönüşüm evreleri; ikilem, özünü inceleme, eleştirel değerlendirme, farkına varma, keşfetme, eylem planlama, beceri ve bilgi kazanımı, yeni roller deneme, yeterlilik ve özgüven oluşturma ve bütünleştirme (Taylor, 2008). İkilem; yetişkin bireyin işsizlik, aile üyesinin kaybı, mesleki gelişim gereksinimi, kariyerde ilerleme gibi nedenlerle içsel anlamda karmaşıklaştığı evredir. Bu evre bireyin yaşayacakları dönüşümü değerlendirmesi için uyaran niteliği taşımaktadır. Özünü İnceleme; yetişkinin ikileme düşmesinin ardından yeni bakış açısı geliştirerek kendini incelemeye aldığı evredir. Yetişkin birey ikilemden sonra eleştirel bir bakış açısına geçerek kendini değerlendirmektedir. Eleştirel Değerlendirme; yetişkin birey eleştirel yansıtma ile duygu ve düşüncelerini kendisinin değerlendirdiği evredir. Farkına Varma; yetişkin bireyin dönüşüm sürecinde yaşadığı içsel huzursuzluğu fark edip çevresiyle paylaştığı evredir. Bu yolla çevresindekilerde de benzer düşünce ve karmaşıklığın olduğunu fark eder. Keşfetme; yetişkin bireyin yeni öğrenme için gereken alternatifleri keşfettiği evredir. Kendine yeni yollar bulmaktır. Eylem Planlama; yetişkinin yeni edindiği bakış açısıyla yeni yollarına uyumlu planlar yaptığı evredir. Beceri ve Bilgi Kazanımı; yetişkin bireyin yaptığı eylem planına uyumlu bilgi ve beceri gereksinimini tamamlamaya çalıştığı evredir. Yeni Roller Deneme; yetişkin bireyin elde ettiği beceri

ve bilgileriyle yeni roller üstlendiği evredir. Yeterlilik ve Özgüven Oluşturma; yetişkin bireyin yeni rolleriyle elde ettiği özgüven ve yeterliliği hayatına yansıtarak geliştirdiği evredir. Bütünleştirme; yetişkin bireyin bu süreçte elde ettiği yeni bakış açısının kazandırdığı beceri ve bilgiyi hayatının her alanına yansıtıp kullandığı evredir. Aynı zamanda sürecin tamamlandığı anlamına gelmektedir.

Yukarıda sıralanan evreler sonucunda birey dönüştürücü öğrenme ile deneyimlerini yeniden sorgulayarak yeni anlam kalıpları inşa etmektedir. Yetişkin öğrenmesi bireyi özgürleştirmek rolünü üstlendiğinden (Freire, 1991), yetişkin öğrenmesinde bireyin deneyimleri temel alınmaktadır. Burada temel nokta deneyimin eleştirel dönüşümüdür (Taylor, 2008). Öğrenme deneyimlerini yorumlayarak yeniden yapılandırma sürecidir (Mezirow, 1994:222). Yeniden yapılanma amaçlanmakta ancak temel amaç; bireyin özgürleşmesidir (Regan-Smith, vd., 1994). Kuramın özellikleri ise; güven ortamına vurgu, katılımcı merkezli bakış açısı olması ve eleştirel yansımaları desteklemesidir (Taylor, 1998:54).

Dönüşümsel öğrenme sürecinde eğitici; katılımcının düşünme becerisini geliştirmesinde eleştirel bakış açısıyla yeni bilgiyi öğrenmesinde kolaylaştırıcı bir rol üstlenmektedir (Mezirow, 2003). Yetişkinlerin düşünerek fikir üretebilecekleri koşulları sağlaması beklenmektedir. Dönüşümsel öğrenme için örnek bir model olmalıdırlar. Ayrıca ortamda katılımcıların çokça diyalog kurmasını sağlamaları gerekmektedir. Dönüşümsel öğrenme bireye; yeni deneyim yorumlama, günlük hayatını kontrol etme, yeni stratejiler kazanma ve bu becerileri sürdürme yetisi sağlamaktadır (Montoya, 2008). Dönüşümsel öğrenme, bireyde özerk düşünmeyi geliştirmektedir (Mezirow, 1997). Tüm bu açıklamalara rağmen kuram bazı noktalarda eleştirilmektedir.

Yetişkin öğrenmesinde yer alan tüm dönüşüm süreçlerini açıklamakta yetersiz kalması yönünden eleştirilmektedir (Freire, 1991). Bu genel eleştiriye rağmen kuram yetişkin öğrenmesine bütüncül bakışı ve kavramsal çerçeve getirmesiyle önemli bir katkıda bulunmaktadır (Sayılan, 2009:170).

Sonuç olarak dönüşümsel öğrenme özellikle yetişkin öğrenmesinde katılımcının başkalarının düşünce, değer, inançlarına tutulmadan özgürce düşünmelerini ve yaşamlarını, bilgi dünyalarını şekillendirmelerini sağlaması açısından önem arz etmektedir (Taylor, 2008). Kuram çevresindeki olayları sorgulayan, araştıran aktif bir katılımcı profili çizmektedir.

Özetleyecek olursak dönüşümsel öğrenme yetişkin öğrenmesine; yetişkin çevresindeki olayları sorgulayıp araştıran aktif bir katılımcıdır, yetişkin öğrenmesine bütüncül bakış açısı vardır, yetişkin öğrenmesine kavramsal çerçeve çizer, özerk öğrenmeyi geliştirir, öğrenme deneyimlerle bilincin yeniden şekillendirilmesidir, eleştirel sorgulama öğrenilir, yetişkinin rutinleri bozulunca ortaya çıkar, temeli yetişkinin deneyimini anlamlandırıp yeniden yapılandırmasıdır, deneyimin eleştirilmesi söz konusudur, referans çerçevesi değiştirilmelidir, yetişkin kendi tercihiyle öğrenme sürecine katılır, yetişkin düşünce yapısı değişir, perspektif dönüşümü önemlidir, sonuçta yetişkin özgürleşir, eğitici kolaylaştırıcı konumdadır ve öğrenme ortamı diyalog geliştirici nitelikte olmalıdır görüşleriyle katkı sağlamaktadır. Tablo 7’de yetişkin öğrenme kuramlarının öğrenme yaklaşımları özetlenmektedir.

Tablo 7: Yetişkin Öğrenme Kuramlarının Öğrenme Yaklaşımları

Kuramlar	Önemli İsimler	Temel Varsayım	Öğrenme Tanımı	Öğrenme Amacı
Davranışçı Öğrenme	Thorndike Pavlov Skinner	Öğrenme Davranış Değişimi Sağlar	Davranışta Değişikliğe Neden Olan Gözlemlenebilen Şey	Davranış Değişikliği
Bilişsel Öğrenme	Gagne Piaget Ausubel	Öğrenme Zihinsel Olarak Gerçekleşir	Olaylara Anlam Yükleme	Yeni Bilginin Mevcut Bilgiyle Anamlı Hale Gelmesi
Bilişsel Yapılandırıcılık	Piaget Bloom	Öğrenme Kavramsallaştırmayla Gerçekleşir	Yeni Bilginin Bilişsel Yapı İçerisinde Anamlandırılması	Yeni Bilgiyi Bilişsel Yapı İçerisinde Anlamlandırma
Durumsal Biliş	Miller Dollard Vygotsky Bandura	Öğrenme Gözlem Yoluyla Gerçekleşir	Pratik Bilginin Yeniden Kavramsallaştırılması	Yeni Bilginin Günlük Yaşam Pratiğine Aktarımı
Androgoji	Lindeman Kapp Knowles	Öğrenme Yetişkinlerde Farklı Gerçekleşir	Olunan Yerle Olmak İstenen Yer Arasındaki Mesafeyi Azaltma	Yetişkin Yaşamında Olumlu Yönde Değişim
Öz-Yönelimli Öğrenme	Tough Brockett Hiemstra Candy	Öğrenme Kendi Kendine Gerçekleşir	Bilginin Herhangi Bir Alanında Kullanılarak Güçlenilmesi	Kişiliğini Oluşturma
İnformal Öğrenme	McGivney	Öğrenme Rastgele Gerçekleşir	Günlük Faaliyetlerle Gerçekleşen Aktivite	Rutin Sosyal Belirli Bir Amacı Yok
Deneyimsel Öğrenme	Dewey Lewin Piaget Kolb	Öğrenme Deneyimin Yorumlanmasıyla Gerçekleşir	Deneyimin Bilgiye Dönüştürülmesi	Deneyimin Bilgi Olarak İşlenmesi
Dönüşümsel Öğrenme	Mezirow Freire	Öğrenme Deneyimin Eleştirel Yeniden Yorumlanmasıyla Gerçekleşir	Deneyimin Yeniden Anamlandırılarak Yapılandırılması	Referans Çerçevesinin Sorgulanıp Değiştirilmesi

Tablo 7’de görüldüğü gibi tüm yetişkin öğrenme kuramlarının öğrenme varsayımları, amacı ve tanımı farklılıklar göstermektedir. Tablo 8’de yetişkin öğrenme kuramlarının yetişkin öğrenme teknikleri özetlenmektedir.

Tablo 8: Yetişkin Öğrenme Kuramlarının Yetişkin Öğrenme Teknikleri

Kuramlar	Öğrenme Ortamı	Eğitici Rolü	Süreç	Değerlendirme	Çıktı
Davranışçı Öğrenme	Olumlu Öğrenme Ortamı	İstenen Tepkiyi Oluşturacak Çevreyi Düzenlemek	Deneyim Bazlı Tasarım	Davranış Değişimi	Davranış Değişimi
Bilişsel Öğrenme	Etkileşime İzin Veren Ortam	İçeriği Yapılandırma	İnteraktif	Yeni Bilgi Anlamlandırılmış mı? Kullanılıyor mu?	Zihinsel Yapı Dönüşümü
Bilişsel Yapılandırmacılık	İletişime İzin Veren Ortam	Destekleyici	Anlam İnşa Edilen Aktif Süreç	Çeşitlendirilmiş Değerlendirme	Anlamlandırma
Durumsal Biliş	Topluluk Olan Bir Ortam	Koordine Edici	Kavramsallaştırma	Toplumsal Pratiğe Katılım	Kavramsallaştırma
Androgoji	Güvenli Öğrenme Ortamı	Rehberlik	İşlevsel Dinamik	Günlük Problemlere Çözüm Üretti mi?	Problem Çözümü
Öz-Yönelimli Öğrenme	Katılımcının Seçtiği Ortam	Yönlendirici	Beş Aşamalı Süreç	Kendi Kendini Değerlendirme	Kişilik Oluşumu ya da Bilişsel Gelişim
İnformal Öğrenme	Diğer Yetişkinlerle İlişki Kurulabilecek Ortam	Kolaylaştırıcı	Kolektif	Değerlendirme Söz Konusu Değil	Belirgin Bir Çıktı Söz Konusu Değil
Deneyimsel Öğrenme	Çevreyle Etkileşim Oluşturacak Ortam	Organize Edici	Bütünsel Dinamik Aktif	Deneyimden Bilgi Oluşturdu mu?	Deneyimin Bilgiye Dönüşümü
Dönüşümsel Öğrenme	Deneyim Geliştirici Ortam	Kolaylaştırıcı	Eleştirel Yansıtma	Eleştirel Değerlendirme	Yeni Perspektif Kazanımı

Tablo 8’de yetişkin öğrenme kuramlarının öğrenme ortamı, eğitici rolü, süreç, değerlendirme ve çıktı yönünden özetlendiği görülmektedir. Tablo 9’da yetişkin öğrenme kuramlarının yetişkin öğrenme prensipleri ve bu prensipler çerçevesinde uygun yöntemler özetlenmektedir.

Tablo 9: Yetişkin Öğrenme Kuramlarının Prensipleri ve Yöntemleri

Kuramlar	Yetişkin Öğrenmesi Prensipleri	Yöntemler
Davranışçı Öğrenme	Önceki Öğrenmeler Yeni Öğrenmeyi Kolaylaştırır Uygulama Esastır Uyarıcı–Tepki Bağlantısı Oluşturulmalı Öğrenme Gereği Tespit Edilmeli	Davranışsal Amaçlar Yeterliliğe Dayalı Öğrenme Beceri Gelişimi
Bilişsel Öğrenme	Bireysel Farklılıklara Dikkat Edilmeli Farklı Stratejiler Bir Arada Kullanılmalı İçsel Yönler Öğrenme Sürecine Dahil Edilmeli Katılımcı Öğrenme Deneyimi Sürece Dahil Edilmeli	Öğrenme Hiyerarşisi Beyin Fırtınası
Bilişsel Yapılandırmacılık	Katılımcı Anlayışıyla Örtüşmeli Farklılıklar Göz Önüne Alınmalı Yetişkin Kendi Bilgisini Oluşturur Bilgi Bireysel Anlam Taşır Yetişkin Yeni Bilgiyi Özümle Çevreyle Etkileşim Öğrenme Sağlar	Keşfedici Öğrenme
Durumsal Biliş	Öğrenme Stili Süreçte Önemli Günlük Yaşama Katılarak Öğrenme Sağlanır Öğrenme Tarzı Duruma Uygun Olmalı	Yaparak Öğrenme
Androgoji	Yetişkin Öğrenme Sürecine Dahil Edilmeli Öğrenme Nedeni Açıklanmalı Deneyimleri Sürece Dahil Edilmeli Katılımcı Öğrenmeye Hazır Olmalı	Sorun Merkezli Öğrenme Çeşitli Yöntemlerin Bir Arada Kullanımı Kavrayarak Öğrenme
Öz-Yönelimli Öğrenme	Yetişkin Kendi Öğrenme Sürecini Kendi Yönetmek İster Katılımcı Öğrenme Sürecinin Sorumluluğunu Taşır Öğrenme Katılımcı Tarafından Gerçekleşir	Öğrenmeye Katılım Eğitici Program Staj Elektronik Konuşma Yansıtıcı Yazın
İnformal Öğrenme	Müfredat Gerekmez Yapılandırılmamış Öğrenme Söz Konusu	İnternet E-Posta Video Portalı Eğitim Yönetim Portalı
Deneyimsel Öğrenme	Öğrenme Temeli Deneyimdir Öğrenme Stillerinin Farklılığı Göz Önüne Alınmalı Öğrenme Gerekliliğinin Farklılığı Göz Önüne Alınmalı	Beyin Fırtınası Simülasyon
Dönüşümsel Öğrenme	Yetişkin Aktif Katılımı İster Yetişkin Rutini Bozulunca Gereksinim Doğar	Tartışma

Genel olarak yetişkin öğrenme kuramlarının bu kısa değerlendirmesinden bile anlaşılmaktadır ki her bir kuram kendi güçlü yanlarından dolayı bir diğeri olmadan eksik kalacaktır. Bu bağlamda yetişkin öğrenmesi adına en çok kullanılan bu dokuz kuram değerlendirmek üzere ele alınmıştır. Böylece yetişkin öğrenmesi özelliklerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Yetişkin ğrenmesinin yukarıda sıralanan özellikleri genel anlamda İKG özelde ğitim ve geliştirme daha spesifik olarak da yetişkin bireylere verilen İSG ğitimleri açısından önemlidir. Çünkü iş yerlerinde gerçekleştirilen İKG uygulamaları, ğitim ve geliştirme faaliyetleri ve özellikle de İSG ğitimleri yetişkin bireylere yöneliktir. Bu kapsamda İSG ğitimlerinin yetişkin bireylerin özelliklerine uygun tasarlanması gerektiği düşüncesi doğmaktadır. Bu düşünceyi temellendirmek adına yukarıda yetişkin öğrenmesi derinlemesine incelenmiştir.

Böylece bu çalışmanın temel konusu olan İSG ğitiminin yetişkin öğrenme kuramları bağlamında değerlendirilmesi için gerekli kuramsal arka plan tamamlanmıştır. Bu bağlamda yetişkin öğrenme kuramları temelinde İSG ğitiminin incelenmeye tabi tutulması gerekmektedir. Aşağıdaki bölümde İSG ğitiminin yetişkin öğrenme kuramları bağlamında incelenmesi gerçekleştirilmektedir.

BÖLÜM 4: İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ EĞİTİMİNİN YETİŞKİN ÖĞRENME KURAMLARI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ NİTEL ÖRNEK OLAY ÇALIŞMASI

Bu çalışmada yetişkin öğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş bir İSG eğitiminin iş kazalarını önlemek adına başarılı bir alternatif olabilirliği incelenmektedir. Çalışmanın genel amacına uygun olarak ilk bölümde İSG eğitiminin İKG açısından önemi ortaya konularak İKG uygulamalarından eğitim ve geliştirme fonksiyonu faaliyetlerinden İSG eğitiminin araştırma konusu olarak seçilme nedeni açıklanmaya çalışılmıştır. İkinci bölümde araştırma konusu olarak seçilen İSG eğitiminin önemi ifade edilmeye çalışılmıştır. Diğer bölümde çalışmanın temel amacı doğrultusunda yetişkin öğrenmenin ne olduğu ve kuramları derinlemesine incelenerek İSG eğitiminin yetişkin öğrenme kuramları bağlamında değerlendirilmesinin zemini hazırlanmıştır. Böylece çalışmanın kuramsal arka planı oluşturulmuştur. Bu bölümde ise diğer bölümlerde oluşturulan kuramsal çerçeve ampirik olarak incelenmektedir.

Bu bölümün tasarlanmasında genel olarak Punch (2016)'ın; tasarım, veri toplama ve analiz ayrımı benimsenmiştir. Bu bağlamda öncelikle çalışma tasarlanmış ardından veri toplanıp analizler yapılarak bulgulara ulaşılmıştır. Çalışma genel olarak nitel örnek olay desende tasarlanmıştır. Çalışma tasarımı doğrultusunda veri toplama aşaması gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aşaması iki kademeli olarak yürütülmüştür. Öncelikle temel varsayımı doğrulamak adına veri toplanmış ve genelleme yapabilmek adına SPSS v.20 ile istatistiksel analizler yapılmıştır. Ardından çalışmanın temel konusu olan İSG eğitimini incelemeye yönelik veri toplanmıştır. Elde edilen verilere yönlendirilmiş nitel içerik analizi yapılarak bulgulara ulaşılmıştır. Bulguların görselleştirilmesinde ve araştırmacının yaptığı analizlerin sağlamasının yapılmasında MAXQDA 2020 programından yararlanılmıştır.

Genel olarak bu bölümde kuramsal çerçeve ampirik olarak incelenmeye çalışılmaktadır. Bu kapsamda çalışmanın amacı-problemi-varsayımı-önemi-katkısı-kısıtları, modeli, yöntemsel çerçevesi ve gerekçeleri, tasarımı, süreci ve güvenvericiliği ortaya konulmaktadır. Son olarak yetişkin öğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş bir İSG eğitiminin iş kazalarını önlemek adına başarılı bir alternatif olabileceğini ampirik açıdan ortaya koymak adına ulaşılan bulgular açıklanmaya çalışılmaktadır.

4.1. Araştırma Amacı, Problemi, Varsayımı, Önemi, Katkısı ve Kısıtı

Çalışmanın temel amacını; “Türkiye’de verilen İSG eğitimini iş kaza sayılarını en az seviyeye indirmek adına yetişkin öğrenme kuramları bağlamında değerlendirerek çözüm önerileri üretmek” şeklinde ifade edebiliriz. Daha net bir ifadeyle; İSG eğitiminin başarı eksikliklerinin yetişkin öğrenme kuramları bağlamında giderilebileceğinin kuramsal ve ampirik temellerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda yetişkin öğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş bir İSG eğitiminin iş kazalarını önlemek adına başarılı bir alternatif olabileceği tartışılmaktadır. Çalışmanın temel amacına erişmek için aşağıda sıralanan alt amaçlara ulaşılması hedeflenmektedir:

- İSG eğitim katılımcılarının yaş aralığını tespit etmek,
- İSG eğitim katılımcılarının öğrenme güdüleyicisini tespit etmek,
- İSG eğitim katılımcılarının öğrenme şeklini tespit etmek,
- İSG eğitimi öğrenme ortamının özelliklerini tespit etmek,
- İSG eğitiminde eğitici rolünü tespit etmek,
- İSG eğitimi öğrenme süreç tasarımının nasıl yapıldığını tespit etmek,
- İSG eğitiminde öğrenme değerlendirmesinin ne şekilde yapıldığını tespit etmek,
- İSG eğitiminde öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin nasıl anlaşıldığını tespit etmek,
- İSG eğitiminde kullanılan öğrenme prensibini tespit etmek,
- İSG eğitim metodunu tespit etmek,
- İSG eğitim tekniklerini tespit etmek,
- İSG eğitim yöntemlerini tespit etmektir.

Yukarıda sıralanan alt amaçlara ulaşıldığı zaman araştırmanın temel amacına ulaşılmış olacaktır. Bu kapsamda mülakat soruları bu alt amaçları temsil etmek üzere oluşturulmuştur. Çalışmanın tema, kategori ve kodları da yine bu alt amaçlara ulaşılmasını sağlayacak şekilde oluşturulmuştur.

Yukarıda sıralanan amaçlar doğrultusunda bu çalışmanın temel varsayımı; eğitime rağmen iş kaza sayılarındaki artış nedeniyle İSG eğitiminin başarısız olduğudur. Bu başarısızlığın nedeni eğitimin yetişkinlere verilmesine rağmen androgojik formasyonda

hazırlanıp uygulanmadığı varsayılmaktadır. Bu varsayımlar doğrultusunda çalışmanın temel problemi; İSG eğitimi verilmesine rağmen artan iş kazalarını önlemek adına “yetişkin öğrenmenin İSG eğitim başarısı için bir alternatif olabilirliğini” incelemektir. Bu noktada çalışmanın temel araştırma sorusu; “yetişkin öğrenme kuramları çerçevesinde tanımlanan yetişkin öğrenmesi İSG eğitiminin başarılı olması için bir alternatif oluşturabilir mi?” olarak tespit edilmiştir. Bu temel araştırma sorusu kapsamında aşağıda sıralanan alt araştırma soruları oluşturulmuştur:

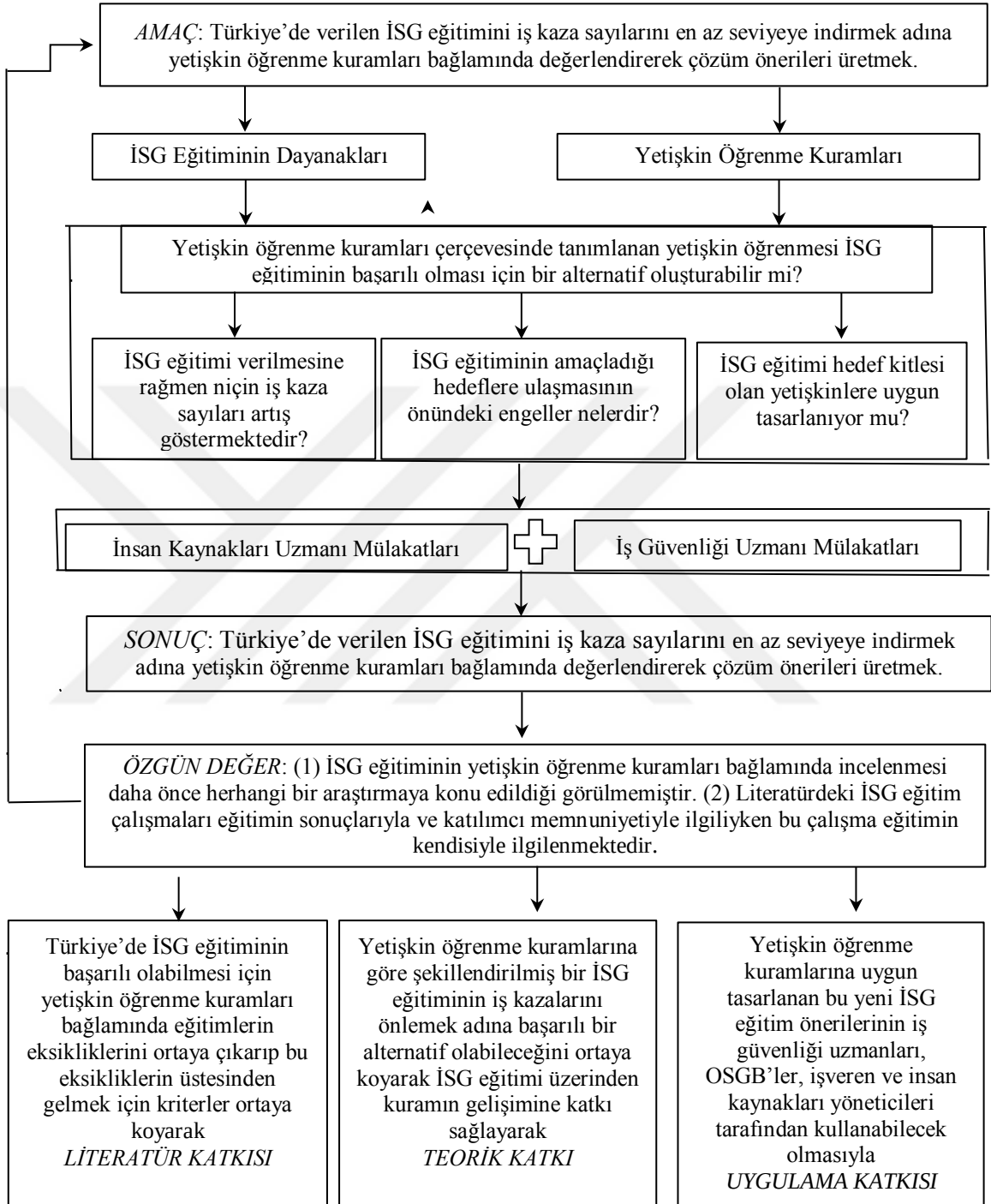
- İSG eğitimi verilmesine rağmen niçin iş kaza sayıları artış göstermektedir?
- İSG eğitiminin amaçladığı hedeflere ulaşmasının önündeki engeller nelerdir?
- İSG eğitimi hedef kitlesi olan yetişkinlere uygun tasarlanıyor mu?

Yukarıdaki sorulara cevap arayan bu çalışma yetişkin öğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş bir İSG eğitiminin iş kazalarını önlemek adına başarılı bir alternatif olabileceğine dikkat çektiği ve literatürde daha önce bu konuyla ilgili bir araştırmaya rastlanmadığı için önemlidir. İSG eğitiminin yetişkin bireylere verilmesine rağmen androojik formasyonda şekillendirilmemesinin eğitime rağmen iş kaza sayılarının arttığı bilgisinden yola çıkarak yanlışlığına dikkat çektiği için bu çalışma önemlidir. İlaveten literatürdeki çalışmalar İSG eğitiminin uygulamaya yönelik sonuçlarını değerlendirmekle yetinirken; bu çalışma eğitimin eksikliğini gidermeye çalıştığı için önemlidir. Bu doğrultuda çalışma literatür, teorik ve uygulama katkısı sağlayacaktır.

Çalışma Türkiye’de İSG eğitiminin başarılı olabilmesi için yetişkin öğrenme kuramları bağlamında eğitimin eksikliklerini ortaya çıkarıp bu eksikliklerin üstesinden gelmek için kriterler ortaya koyarak *literatür katkısı* sağlayacaktır. Yetişkin öğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş bir İSG eğitiminin iş kazalarını önlemek adına bir alternatif olabileceğini ortaya koyarak İSG eğitimi üzerinden kuramın gelişimine katkı sunarak *teorik katkı* sağlayacaktır. Yetişkin öğrenme kuramlarına uygun tasarlanan bu yeni İSG eğitim önerilerinin iş güvenliği uzmanları, OSGB’ler, işveren ve insan kaynakları yöneticileri tarafından kullanabilecek olması *uygulama katkısı* sağlayacaktır.

Çalışmanın alana tüm bu katkılarına rağmen bazı kısıtları mevcuttur. Çalışmanın temel kısıtı; zaman ve maddi yetersizliklerden ötürü belli bir bölgedeki örneklemelerden veri toplanmış olmasıdır. Ancak bu kısıtın örneklemin farklı bölgelerde farklı sektörlerde eğitim veren OSGB çalışanı iş güvenliği uzmanları ile farklı bölgelerde farklı

sektörlerde çalışan insan kaynakları yöneticilerinden seçilerek elimine edilmeye çalışılmıştır. Şekil 7’de araştırma özetlenmektedir.

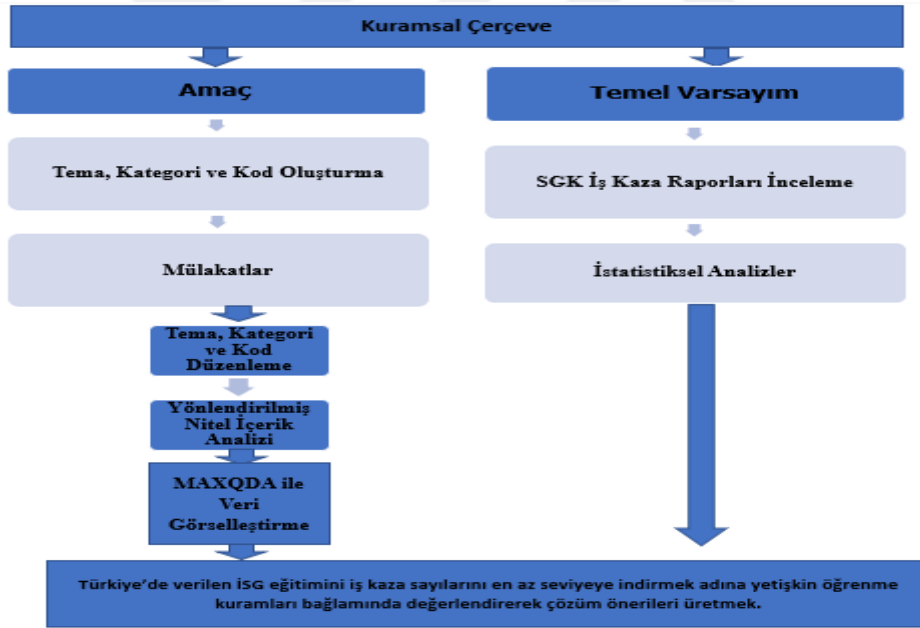


Şekil 7: Araştırma Özeti

Özetleyecek olursak çalışmada yetişkin öğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş bir İSG eğitiminin iş kazalarını önlemek adına başarılı bir alternatif olabileceği tartışılmaktadır. Bu bağlamda araştırma varsayımları, alt amaçları, problemi, araştırma soruları, önemi, katkısı ve kısıtları ortaya konulmuştur. Bu kapsamda aşağıda çalışmanın modeli incelenmek üzere ele alınmaktadır.

4.2. Çalışma Modeli

Çalışmanın araştırma modeli; çalışmanın amacına uygun veri toplanması ve analizi adına gerekli şartların düzenlenmesini ifade etmektedir (Punch, 2016). Araştırma modeli çalışmanın genel yol haritasını göstermesi açısından önem arz etmektedir (Babbie, 2007). Bu kapsamda araştırma modelinin çalışmaya başlamadan önce yapılması gerekmektedir (Punch, 2016). Bu çalışmanın modeli de çalışmaya başlarken tasarlanmış kuramsal çerçeve oluşturulurken yapılan revizelerle son haline ulaşmıştır. Çalışmanın araştırma modeli Şekil 8’de gösterilmektedir.



Şekil 8: Araştırma Modeli

Şekil 8’de ifade edildiği gibi çalışmaya kuramsal çerçeve oluşturularak başlanmıştır. Ardından temel amaca ulaşmak ve temel varsayımı doğrulamak adına ampirik çalışmalar yapılmıştır. Bir taraftan kuramsal çerçeveden hareketle önce tema, temalardan kodlar ve kodların birleşimiyle kategoriler oluşturulmuştur. Diğer taraftan SGK İl Müdürlüğünden elde edilen iş kaza inceleme raporlarına yapılan istatistiksel analizlerle temel varsayım doğrulanmaya çalışılmıştır. Temel varsayımı doğrulamak çalışmanın temelini sağlamlaştırılıp güvenvericiliği artıracak için önemlidir. Öte

yandan oluşturulan temalar çerçevesinde mülakatlar yapılarak tema, kategori ve kodlar yeniden düzenlenmiştir. Verilere yönlendirilmiş içerik analizleri yapılmıştır. Ardından MAXQDA ile bir yandan verilerin görselleştirilmesi sağlanırken diğer yandan araştırmacının yaptığı analizlerin sağlaması yapılmıştır. Elde edilen bulgulardan Türkiye’de verilen İSG eğitimini iş kaza sayısını en az seviyeye indirmek adına yetişkin öğrenme kuramları bağlamında değerlendirerek çözüm önerileri üretilmiştir.

Özetleyecek olursak bu bölümde; çalışmanın genel yol haritasını göstermesi açısından çalışmanın araştırma modeli gösterilmektedir. Araştırmanın modelinden hareketle yöntemsel çerçevesinin ve gerekçelerinin açıklanması gerekliliği doğmuştur. Bu kapsamda aşağıda çalışmanın yöntemsel çerçevesi ve gerekçeleri incelenmek üzere ele alınmaktadır.

4.3. Yöntemsel Çerçeve ve Gerekçeleri

Bu çalışmada yetişkin öğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş bir İSG eğitiminin iş kazalarını önlemek adına başarılı bir alternatif olabileceği tartışılmaktadır. Bu tartışmayı yürütmek adına öncelikle çalışmanın tasarlanması gerekmektedir. Çalışma tasarımı yöntemsel çerçevenin oluşturulmasıyla netlik kazanmaktadır. Bu noktada bu çalışmanın yöntemsel çerçevesi Şekil 9’da özetlenmektedir.

Araştırma Yöntemi	Nitel Yöntem
Araştırma Deseni	Nitel Örnek Olay Çalışması
Araştırma Amacı Açısından Tasarım	Araçsal Örnek Olay
Araştırma Örnek Sayısı Açısından Tasarım	Çoklu Örnek Olay
Araştırma Veri Toplama Tekniği	Yarı-Yapılandırılmış Mülakat
Araştırma Veri Analiz Tekniği	Yönlendirilmiş Nitel İçerik Analizi

Şekil 9: Araştırmanın Yöntemsel Çerçevesi

Şekil 9’da gösterilen bu çalışmanın yöntemsel çerçevesinin gerekçelerini sırayla açıklamak gerekmektedir. Öncelikle çalışmanın genel yöntemi belirlenmiştir.

Çalışmada *nitel yöntem* tercih edilmiştir. Nitel yöntem; “sorunları, içinde geliştiği değerler sisteminden yalıtarak analiz etmeyip aralarındaki ilişkiyi doğal ortamında yorumlayarak anlamlarını kanıtlamaya çabalayan bir süreç” olarak tanımlanmaktadır (Neuman, 2016:224). Nitel yöntemin amacı; incelenen olay ve olguların kendi bağlamında derinlemesine analizi sonucunda ortaya çıkan anlamların yorumlanmasıdır (Merriam, 2015). Temelde nitel yöntem bireylerin kendi bağlamında olay ve olgulara yükledikleri anlamları ortaya çıkarmak için gerçekleştirilmektedir (Neuman, 2016). İlaveten daha önce araştırmaya konu olmamış keşifsel çalışmalarda da nitel yöntem tercih edilmesi tavsiye edilmektedir (Punch, 2016). Ayrıca nitel yöntemde istatistiksel açıdan genelleme yerine; evrene değil kurama yönelik genelleme yapmak anlamında analitik genelleme amaçlanmaktadır (Neuman, 2016). Bu kısa bilgilendirmenin ardından bu çalışmanın nitel yöntem benimsenerek gerçekleştirilmesinin gerekçeleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Çalışmada öncelikle İSG eğitime rağmen iş kaza sayılarının “niçin” artış gösterdiği anlaşılmaya çalışılmaktadır. İlaveten İSG eğitiminin “niçin” başarısız olduğu anlaşılmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda çalışmada genel olarak “niçin” sorusu araştırılmaktadır. Bu açıdan çalışma nitel yönetime uygundur.
- Çalışmada İSG eğitiminin eksiklikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Bu noktada çalışma İSG eğitiminin eksikliklerini anlamaya odaklanmaktadır. Ancak İSG eğitime yüklenen anlamlar iş kazası bağlamının içinde gömülüdür. Bu doğrultuda bu çalışmada bağlam ve kendine özgü bir durumun araştırılması amaçlanmaktadır. Bu açıdan çalışma nitel yönetime uygundur.
- Çalışmada İSG eğitim eksikliklerinin yetişkin öğrenme kuramları bağlamında giderilebileceği öne sürülmektedir. Bu kapsamda İSG eğitiminin mevcut durumu ile yetişkin öğrenme kuramlarının yetişkin öğrenmesi için öne sürdüğü görüşlerinin farklılıklarının incelenerek ayrıntılarıyla anlatılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada “yetişkin öğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş bir İSG eğitiminin iş kazalarını önlemek adına başarılı bir alternatif olabileceğine” yönelik bir çerçeve sunulmaya çalışılmaktadır. Bu noktada çalışma kuramın İSG eğitimi ile ilgili açıklamalarını genişletme amacı taşımaktadır. Bu açıdan çalışma nitel yönetime uygundur.

- Son olarak çalışmada İSG eğitimi ve yetişkin öğrenme kuramları arasında kurulan bağın literatür incelemesinde daha önce herhangi bir araştırmaya konu edildiğine rastlanmamıştır. Ayrıca yetişkin öğrenmesinin işletme yazınında kullanımına da rastlanmamıştır. Son olarak literatürdeki çalışmalar İSG eğitimini uygulamaya yönelik incelerken bu çalışmada İSG eğitiminin kendisi incelemeye tabi tutulmaktadır. Tüm bu sebeplerden dolayı çalışma keşifsel bir çalışmadır. Keşifsel çalışmalar da nitel yönteme uygundur. Bu açıdan çalışma nitel yönteme uygundur.

Yukarıda sıralanan gerekçeler nedeniyle bu çalışmada nitel yöntem benimsenmiştir. Bu noktada çalışmanın desen seçiminin niçin *örnek olay* çalışması şeklinde tasarlandığını açıklamak gerekmektedir. Örnek olay çalışması; olguyu gerçek yaşamdaki bağlamında, olgu ile bağlam iç içe geçtiği ve olgu ile bağlam arasındaki sınırın muğlak olduğu durumları araştıran ampirik araştırmadır (Yin, 2003). Tanımlamadan hareketle örnek olay çalışmasının önemli bir özelliğinin bağlamla olgunun iç içe geçmiş olması olduğu söylenebilir. Örnek olay çalışması çeşitli olay ve olguları derinlemesine inceleme fırsatı vermekte (Hessler, 1992) ve anlam arayışı manasına gelmektedir (Merriam, 2015). Örnek olay çalışması, bir program, birey, işlem, kurum, süreç veya sosyal bir grup gibi kendine has bir olguyu etraflica incelemek adına oldukça uygun bir desendir (Creswell, 2021). Kısaca örnek olay bağlamla olgunun iç içe geçtiği durumlarda olayın ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesini ifade etmektedir. Bu çalışmada örnek olay deseninin tercih edilmesinin gerekçeleri aşağıda sıralanmaktadır:

- Çalışma İSG eğitim eksikliklerinin yetişkin öğrenme kuramları bağlamında giderilebileceğini ortaya koymayı amaçladığı ve bu bağlamda olgu ile bağlam iç içe geçtiği için örnek olay deseni kapsamında bir süreç geliştirilmiştir.
- Mevcut İSG eğitiminin özelliklerinin analiz edilebilmesi için bağlamsal koşulların dikkate alınması gerekmektedir. İSG eğitiminin niteliğinin ve iş kazalarını önlemek adına ne manaya geldiğini analiz edilebilmek adına aralarındaki ilişki bağlamının incelenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla İSG eğitiminin eksikliklerinin anlaşılması adına yapılan bir çalışma doğası gereği bağlamdan ayrılamaz. Bu açıdan İSG eğitiminin araştırıldığı bu çalışmada bağlamsal koşulların dikkate alınması gerekmektedir. Bu açıdan çalışma örnek olay desenine uygundur.

- Yetişkin öğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş bir İSG eğitiminin iş kazalarını önlemek adına başarılı bir alternatif olabileceğini anlamak bütüncül bir yaklaşımla ayrıntılı ve derinlemesine incelemeyi gerektirmektedir. Bundan dolayı çalışmada analize konu olan örneklerin zengin betimlemelerinin yapılması gerekmektedir. Çalışmanın örnek olay deseni üzerinden yürütülmesi böylesi bir çalışma açısından daha uygun bir atmosfer yaratmaktadır. Bu açıdan çalışma örnek olay desenine uygundur.
- Son olarak bu çalışmada İSG eğitiminin başarısızlıklarını önlemek adına yetişkin öğrenme kuramları bağlamında yeni bir boyut arayışı söz konusudur. Bu açıdan çalışma örnek olay desenine uygundur.

Yukarıda sıralanan gerekçeler nedeniyle bu çalışma örnek olay desenine uygun tasarlanmıştır. Bu noktada çalışmanın araştırma amacı açısından tasarım seçiminin niçin *araçsal örnek olay* çalışması olduğunu açıklamak gerekmektedir. Örnek olay çalışmalarının tasarımında; örnek olay çalışmasının yapılma amacı ve örnek sayısının kritik önemde olduğu ifade edilmektedir (Yin, 2003; Stake, 2005; Toubolic, Chicksand & Walker, 2014; Merriam, 2015). Stake (2005) örnek olay çalışma tasarımını içsel ve araçsal diye iki farklı kategoride sınıflandırmaktadır. İçsel örnek olay çalışma tasarımı benzersiz bir örneğin betimlenmesi için kullanılmaktadır. Araçsal örnek olay tasarımı ise; olguyu anlayıp analiz etmek için kullanılmaktadır. Stake (2005) olguya ilişkin anlayış geliştirilmesinin amaçlandığı çalışmalarda araçsal örnek olay tasarımını önermektedir. Bu kapsamda araçsal örnek olay çalışmalarında amaç olgunun anlaşılmasıdır. Tüm bu açıklamalardan sonra bu çalışmada araçsal örnek olay tasarımının tercih edilmesinin gerekçeleri aşağıda sıralanmaktadır:

- Çalışma yetişkin öğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş İSG eğitiminin iş kazalarını önlemek adına başarılı bir alternatif olabileceğini anlamak amacıyla tasarlandığından temel amaç olgunun yani İSG eğitiminin başarısızlık nedenlerinin anlaşılıp derinlemesine analiz edilmesidir. Bu açıdan çalışma araçsal örnek olay tasarımına uygundur.
- Çalışmada araştırma sorusunun niteliği nedeniyle İSG eğitim eksikliklerinin yetişkin öğrenme kuramları bağlamında giderilebileceğinin örnekler üzerinden anlaşılması esastır. Bu açıdan çalışma araçsal örnek olay tasarımına uygundur.

Yukarıda sıralanan gerekçeler nedeniyle bu çalışmada araçsal örnek olay tasarımı tercih edilmiştir. Bu noktada çalışmanın araştırma sayısı bakımından tasarım seçiminin niçin *çoklu örnek olay* çalışması olduğunu açıklamak gerekmektedir. Çünkü örnek olay çalışmalarının tasarımında önemli diğer kriter örnek sayısıdır (Yin, 2003; Stake, 2005; Toubolic, Chicksand & Walker, 2014; Merriam, 2015). Tekli örnek olay çalışması; tek bir analiz birimi üzerinden araştırma yapılmasını ifade etmektedir (Yin, 2003). Kısaca tek bir örneğin incelenmesidir. Çoklu örnek olay çalışması ise; birden fazla örnek üzerinden araştırmanın yürütülmesi anlamına gelmektedir (Stake, 2005). Çoklu örnek olay çalışması yeni bir boyut, önerme ya da model oluşturma imkânı sağlayıp analitik genelleme olanağı sunduğu için önemlidir (Yin, 2003). Bu çalışmada çoklu örnek olay tasarımının tercih edilmesinin gerekçeleri aşağıda sıralanmaktadır:

- Çalışmaya konu edilen örnekler farklı bağlamsal altyapıya sahiptir. Bu durum bizi çoklu örnek olay tasarımına yönlendirmektedir. Bu açıdan çalışma çoklu örnek olay tasarımına uygundur.
- Çalışma İSG eğitiminin başarısızlıklarını önlemek adına yetişkin öğrenme kuramları bağlamında yeni bir boyut arayışındadır. Bu tip bir çalışmada tek örnek olay yeni önermeler adına sınırlılık oluşturacaktır. Bu açıdan çalışma çoklu örnek olay tasarımına uygundur.
- Çalışma yetişkin öğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş İSG eğitiminin iş kazalarını önlemek adına başarılı bir alternatif olabileceğini anlamak adına yeni önermeler içerecektir. Bu durum çoklu örnek olay tasarımı gerektirmektedir. Bu açıdan çalışma çoklu örnek olay tasarımına uygundur.
- Son olarak çalışmada analitik genelleme amaçlanmakta ve tek örnek üzerinden analitik genelleme yapılması uygun görülmemektedir. Bu açıdan çalışma çoklu örnek olay tasarımına uygundur.

Yukarıda sıralanan gerekçeler nedeniyle bu çalışmada çoklu örnek olay tasarımı tercih edilmiştir. Bu noktada çalışmanın veri toplama tekniği seçiminin niçin *yarı-yapılandırılmış mülakat* olduğunu açıklamak gerekmektedir. Yarı-yapılandırılmış mülakat görüşme sorularının önceden hazırlanmasını ancak görüşme esnasında soruların şekillendirilmesi adına açık uçlu bırakılmasını ifade etmektedir (Punch, 2016). Yarı-yapılandırılmış mülakat ile birey algısı derinlemesine ortaya konulabilmektedir (Neuman, 2016). Yarı-yapılandırılmış mülakat birey algı, anlam, tanımlama ve gerçeği

kendi anlam dünyalarında inşa edişlerini anlamının iyi bir yolu olarak belirtilmektedir (Punch, 2016). Bu çalışmada yarı-yapılandırılmış mülakat tekniğinin tercih edilmesinin gerekçeleri aşağıda sıralanmaktadır:

- Çalışmada öncelikle İSG eğitim eksikliklerini anlamak adına iş güvenliği uzmanı ile insan kaynakları yöneticileri bağlamında bireyin algı, anlam, tanım ve gerçeği inşa edişleri anlaşılmaya çalışılmaktadır. Bu açıdan çalışmanın yarı-yapılandırılmış mülakat ile gerçekleştirilmesi uygundur.
- Görüşmelerde birey algısını derinlemesine ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu açıdan çalışmanın yarı-yapılandırılmış mülakat ile gerçekleştirilmesi uygundur.

Yukarıda sıralanan gerekçeler nedeniyle çalışmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış mülakat tekniği seçilmiştir. Bu noktada çalışmanın veri analiz tekniği seçiminin niçin *yönlendirilmiş nitel içerik analizi* olduğunu açıklamak gerekmektedir. İçerik analizi; araştırılan bilginin içeriğinin nesnel, niceliksel ve sistematik tarifini yapan araştırma tekniği olarak ifade edilmektedir (Berelson, 1952). Genel anlamda bir kodlama ve veri yorumlama sürecini belirtmektedir (Hsieh & Shannon, 2005). Nitel içerik analizi kullanılarak yapılan araştırmalar, metin kapsamına ya da bağlamsal anlama dikkat ederek iletişim olarak dilin özelliklerine odaklanmaktadır (Budd, Thorp & Donohew, 1967; Lindkvist, 1981; McTavish & Pirro, 1990; Tesch, 1990). Veriler sözlü, basılı ya da elektronik şekilde ve anlatı cevaplarından, mülakatlardan, açık uçlu görüşme sorularından, odak gruplarından, gözlemlerden ya da yazılı basından elde edilebilir (Kodracki & Wellman, 2002). İçerik analizinin amacı; “incelenmekte olan olay ve olgu hakkında derinlemesine bilgi ve bir anlayış” sağlamaktır (Downe-Wamboldt, 1992). İçerik analizinin klasik, yönlendirilmiş ve özetleyici içerik analizi olmak üzere üç türü mevcuttur (Hsieh & Shannon, 2005). Yönlendirilmiş içerik analizi; teorinin tümdengelimli kullanımı olarak tanımlanmaktadır (Potter & Levine-Donnerstein, 1999). Yönlendirilmiş bir içerik analizi ile veriler analiz edilmeye başlanmadan önce temaları geliştirmek için mevcut teori veya önceki araştırmalar kullanılır (Kyngas & Vanhanen, 1999). Araştırma, mevcut teoriyi veya önceki araştırmaları kullanarak, temel kavramları veya değişkenlerini temalara dönüştürerek başlar (Potter & Levine-Donnerstein, 1999). Bu temalar kullanılarak verinin derinlemesine çözümlenmesi gerçekleştirilir (Berg & Lune, 2015). Akabinde önce kodlar ve kodların birleşimiyle kategoriler oluşturulmaktadır. Temelde verilerin belirli

temalar etrafında birleştirilip değerlendirilmesi söz konusudur. Bu çalışmada yönlendirilmiş nitel içerik analizinin seçilmesinin gerekçeleri aşağıda sıralanmaktadır:

- Çalışmada verinin toplanması, analizi ve yorumlanmasına araştırmacının oluşturduğu tema, kod ve kategoriler yön vermiştir. Bu açıdan çalışma yönlendirilmiş nitel içerik analizine uygundur.
- Çalışmada öncelikle kuramsal çerçeveden hareketle temalar oluşturulmuş. Akabinde kod ve kategorilere ulaşılmıştır. Bu sebeple çalışma temalardan alıntılanan kodlar ve kodların eşleştirilmesiyle kategorilere doğru tündengelimci bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bu açıdan çalışma yönlendirilmiş nitel içerik analizine uygundur.

Yukarıda sıralanan gerekçeler nedeniyle çalışmada yönlendirilmiş nitel içerik analizi tercih edilmiştir. Özetleyecek olursak bu bölümde çalışmanın amacına uygun olarak tasarlanmasında yöntemsel tercihlerinin ne olduğu ve bu tercihlerin gerekçeleri derinlemesine incelenmiştir. Böylece çalışmanın yöntemsel tercihlerinin çalışmaya uygunluğu açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda çalışmanın yöntemsel tercihleri doğrultusunda tasarımının nasıl yapıldığının açıklanması gerekmektedir. Bu bağlamda aşağıda çalışmanın araştırma tasarımı incelenmek üzere ele alınmaktadır.

4.4. Araştırma Tasarımı

Araştırma tasarımı; verilerin araştırma sorusu ve elde edilen bulgulara bağlanan mantıksal bir düzeni ifade etmektedir (Yin, 2003; Berg & Lune, 2015). Araştırmanın tasarlanması araştırmacıya neyi, nasıl gerçekleştireceği hakkında yönlendirdiği için önemlidir (Punch, 2016). Bu bağlamda araştırma tasarımı; araştırmacıyı araştıracağı araştırma sorusu, yararlanacağı veriler, verilerin toplanması, verilerin analiz teknikleri ve yorumlanmaları konularında yönlendirmektedir. Araştırma tasarımlarının bu özellikleri nitel örnek olay çalışması bağlamında tasarlanan çalışmalar için de geçerlidir.

Bu çalışma nitel örnek olay deseninde araçsal ve çoklu örnek olay çalışması şeklinde dizayn edilmiştir. Bu bağlamda çalışmada tündengelimci bir yaklaşım benimsenmiştir. Tündengelimci yaklaşımlarda öncelikle kuramdan hareketle temalar oluşturulmaktadır (Berelson, 1952). Temaların alıntılanmasıyla kodlar ve kodların eşleştirilmesiyle kategoriler oluşturulmaktadır (Babbie, 2007). Bu çalışmada da öncelikle temalar,

temalardan yapılan alıntılarla kodlar ve kodların birleşiminden kategoriler oluşturulmuştur.

Çalışmada yetişkin öğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş bir İSG eğitiminin iş kazalarını önlemek adına başarılı bir alternatif olabileceğini işaret eden temalar alıntılama ile kodlama yapılmıştır. Alıntılardan elde edilen kodların eşleştirilmesi sonucu kategoriler oluşturulmuştur. Kısaca; kuramsal çerçeveden temalar elde edilerek alıntılama ile kodlar oluşturulmuş ve kodlar ile alıntılar eşleştirilerek kategoriler oluşturulmuştur.

Yarı-yapılandırılmış mülakatlar aracılığıyla öncelikle belirlenen kategori ve kodların güvenilirliği ölçümlenmiştir. Ayrıca hem iş güvenliği uzmanlarıyla hem de insan kaynakları yöneticileriyle yapılan mülakat verileri yetişkin öğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş bir İSG eğitiminin iş kazalarını önlemek adına başarılı bir alternatif olabileceği odağında değerlendirilerek önceden oluşturulan tema, kategori ve kodlardan farklı yeni olgular tespit edilmeye çalışılmıştır. Analizler sonucunda var olan dışında yeni bir tema, kod ve kategori tespit edilmemiştir.

Bu noktada nitel çalışmalarda veri toplama ve analizinin aslında eş zamanlı yürütüldüğünü ifade etmek gerekmektedir (Berelson, 1952). Bu çalışmada da veri analizi temelde kuramsal tespitlerin oluşturulduğu esnada başlamıştır. Çünkü bu kuramsal tespitler çalışmanın tema, kategori ve kodlarının temelini oluşturmaktadır. Kısaca çalışmada eleştirel olarak kaynak incelemesi gerçekleştirilerek yetişkin öğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş bir İSG eğitiminin iş kazalarını önlemek adına başarılı bir alternatif olabileceğine dair oluşturulan kuramsal çerçeve, İSG eğitiminde yetişkin öğrenme tanımına katkı sağlayacağı için çalışma bulgusu olarak değerlendirilmektedir.

Temel olarak bu çalışmada Babbie (2007)'nin ifade ettiği; (1) Araştırma sorusu tercihi, (2) Tema, kategori ve kodların belirlenmesi, (3) Örneklem tespiti, (4) Veri toplama, (5) Tema, kategori ve kodların düzenlenmesi, (6) Bulgu tanımı ve (7) Yorumlama aşamalarından oluşan bir tasarım gerçekleştirilmiştir.

Özetleyecek olursak bu bölümde bu çalışmanın amacına yönelik tasarlanmasında tercih edilen tümdengelimci yaklaşım ve tasarım aşamaları açıklanmaya çalışılmıştır. Böylece araştırma tasarımının nasıl yapıldığı ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bu noktada çalışmanın tasarımına uygun bir şekilde araştırma sürecinin ne olduğunu açıklamak

gerekmektedir. Bu kapsamda aşağıda çalışmanın araştırma süreci incelenmek üzere ele alınmaktadır.

4.5. Araştırma Süreci

Araştırma süreci; belirlenen konu hakkında teorik bilginin toplanması, araştırma planı tasarımının yapılması, veri toplama aracının belirlenmesi, veri analizleri ve analizler neticesinde ulaşılan bulguların yorumlanarak raporlanması şeklinde tanımlanmaktadır (Berg & Lune, 2015). Bu çalışmada da öncelikle araştırma problemi belirlenip bu minvalde kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bir taraftan kuramsal çerçeveden hareketle tema, kategori ve kodlar oluşturulurken; diğer taraftan çalışmanın temel varsayımı ispatlanmaya çalışılmıştır.

Çalışmaya öncelikle “eğitime rağmen iş kaza sayılarındaki artış nedeniyle İSG eğitiminin başarısız olduğu” temel varsayımının doğruluğunun araştırılmasıyla başlanmıştır. Böylece çalışmanın sağlam bir zemine oturtulması amaçlanmaktadır. Temel varsayımı doğrulamak adına öncelikle literatür incelenmiş ancak bu konu hakkında yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Böylece temel varsayımı doğrulamak adına birinci derece veri kaynağı olan iş kaza raporları incelenerek SPSS v20 ile analiz edilmiştir. Veriler SGK’dan elde edilmiştir. Çünkü SGK’da yer alan dosyalarda en az %10 maluliyet içeren iş kazaları yer almaktadır. Bu da maddi ve manevi olarak zarar veren iş kazalarının ele alınması anlamına gelmektedir. Ayrıca resmi kaynaklardaki resmi veriler olduğu için tercih edilmiştir. Bunun için SGK Sakarya İl Müdürlüğü Kısa Vadeliler Sigorta Servisi’nde 1 Ağustos 2020-30 Kasım 2020 tarihlerinde 4 aylık süreçte her Çarşamba tam mesai ile “İş Kazası İnceleme Raporları” incelenmiştir. Dört aylık bu süreçte toplamda 1200 dosya incelenmiş ancak içerisinde iş kazası inceleme raporu bulunan 600 dosya veri olarak kabul edilmiştir. Çünkü İSG eğitimiyle ilgili bilgi sadece iş kaza inceleme raporlarında yer almaktadır.

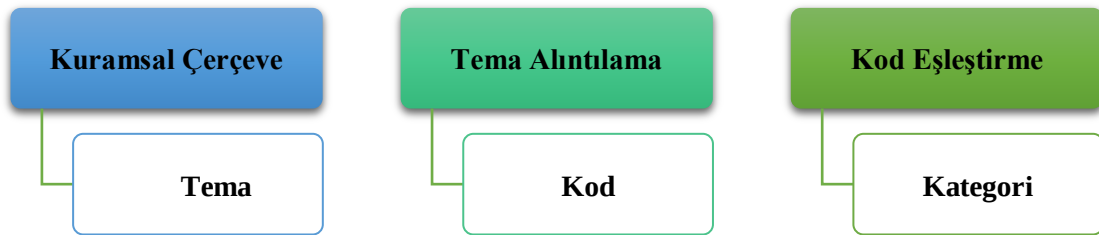
Akabinde örneklem belirlenip mülakatlar aracılığıyla çalışmanın amacı doğrultusunda veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Burada öncelikle mülakat sorularının hazırlanması gerçekleştirilmiştir. Yapılan mülakatlarla tema, kategori ve kodlar yenilenmiş ve mülakat verilerine yapılan içerik analiziyle bulgulara ulaşılmıştır. Bulgulardan hareketle analitik genelleme yapılmıştır.

Aşağıda araştırma sürecine ilişkin olarak; tema-kod-kategori belirlenmesi, örneklem tespiti, mülakat sorularının hazırlanması ve verilerle temaların ilişkisi incelenmek üzere ele alınmaktadır.

4.5.1. Tema, Kod ve Kategorilerin Belirlenmesi

Bu çalışmada yetişkin öğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş bir İSG eğitiminin iş kazalarını önlemek adına başarılı bir alternatif olabileceği incelenmek üzere ele alınmaktadır. Bu açıdan bu çalışmada yetişkin öğrenme kuramlarının farklı bir uygulama alanına yansıtılmasıyla genişletilmesi öngörülmektedir. Bu kapsamda temelde bu çalışmada sorgu amaçlandığı için kuramsal çerçeveden hareketle tema, kategori ve kodların belirlenmesiyle araştırma süreci başlamıştır. Bu durum çalışmanın çerçevesini korumayı, verilerin sistematik toplanmasını ve analizini kolaylaştırmaktadır. Bu noktada tema, kod ve kategorilerin ne ifade ettiğine değinmek gerekmektedir.

Temelde tema, kod ve kategori oluşturma incelenen bilgileri anlamlı kısımlara bölüp her kısmın kavramsal açıdan ne ifade ettiğini anlamaya çalışmaktır (Berelson, 1952). Kendi içerisinde anlamlı bütünler meydana getiren kısımlar araştırmacı tarafından isimlendirilerek temalar oluşturulmaktadır (Babbie, 2007). Bu çalışmada da öncelikle bu şekilde araştırmacı tarafından temalar oluşturulmuştur. Temalardan yapılan alıntılarla kodlara ulaşılmıştır. Kodların eşleştirilmesiyle de kategorilere ulaşılmıştır. Tüm bu süreçte tümdengelimci bir yaklaşım benimsenmiştir. Şekil 10'da bu çalışmada tema, kod ve kategorilerin oluşturulma süreci gösterilmektedir.



Şekil 10: Tema, Kod ve Kategori Oluşturma

Kaynak: Babbie, E. (2007). *The practice of social research* (11th Edition b.). Belmont: Thompson Wadsworth'den uyarlanmıştır.

Şekil 10'da görüldüğü gibi kuramsal çerçeveden hareketle temalar, temaların alıntılanmasıyla kodlar ve kodların eşleştirilmesiyle kategoriler oluşturulmuştur. Bu kısım temelde ham veriyi standardize edilmiş bir şekle dönüştürme süreci olarak ifade edilebilir. Bu sayede kuramsal çerçeveden hareketle oluşturulan temalar araştırma sürecinde daha kolay elde edilebilir bir şekle dönüştürülmektedir. Ayrıca kuramsal

çerçeveden oluşturulduğu için teorik temel dayanağı olan temalara sahip olunmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada 3 tema, temalardan yapılan alıntılarla 43 kod ve kodların eşleştirilmesiyle 13 kategori belirlenmiştir. Tablo 10’da araştırmanın tema, kod ve kategorileri gösterilmektedir.

Tablo 10: Araştırma Tema, Kod ve Kategorileri

Tema	Kodlar	Kategori
	Yaş	Yetişkinlik
Öğrenen Profili	İşe Yabancı Zorunluluk Değişim İş Kazası Geçirmiş	Öğrenme Sebebi
	Sorun Odaklı Uygulama İsteği İçsel Motivasyon Deneyim Aktarımı	Öğrenme Şekli
	İletişime İzin Veren Güvenli	Öğrenme Ortamı
Öğrenme Yaklaşımı	Düzenleyici Yapılandırıcı Destekleyici Kolaylaştırıcı	Eğitici Rolü
	İşlevsel Yedi Aşamalı	Öğrenme Süreç Tasarımı
	Davranış Değişimi Yeni Bilgi Kullanımı Güvenlik Prosedürlerine Uyma Değerlendirme Yok	Öğrenme Değerlendirme
	Güvenli Davranış Yaşam Pratiğine Dönüştürme İSG Bilinci Tebdir Öğrenimi Güvenlik Kültürü İSG Performansı	Öğrenme Çıktısı
	Davranış Temelli Güvenlik Güvenliğe Karşı Dikkat Önyargısı Atıf Uygulamaya Yönelik	Öğrenme Prensibi
Öğrenme Tekniği	İşbaşı İş Dışı	Eğitim Metodu
	Teorik Anlatım Bilgisayar Tabanlı Öğrenme Video Yönetici Saha Konuşması	Eğitim Tekniği
	Temel Eğitim Uzaktan Eğitim Yönetimi İşe Başlama	Eğitim Yöntemi
	Oryantasyon Yenileme Periyodik	Yardımcı Eğitim Yöntemi

Tablo 10’da bu çalışmanın tema, kod ve kategorileri listelenmektedir. Bu temalar araştırma sorusu ve amaçla tutarlı olacak şekilde kuramsal çerçeveden hareketle oluşturulmuştur. Bu temaların oluşturulmasında İSG eğitimi literatüründen yararlanılmıştır. Bunun için ilk önce İSG eğitimine yönelik İSG disiplininin temel soruları tema olarak belirlenmiştir. Kuramsal çerçeveden hareketle oluşturulan temalardan yapılan alıntılarla kodlar oluşturulmuştur. Kodlar eşleştirilerek kategorilere ulaşılmıştır.

Tema, kod ve kategorilerin oluşturulmasından sonra veri toplanmadan belirlenen tema, kod ve kategorilerin uygulamada karşılığı olup olmadığını belirlemek için 36 yıldır iş güvenliği uzmanı olarak çalışan bir kişi ve 37 yıldır insan kaynakları yöneticiliği yapan bir kişi ile görüşülmüştür. Uzman görüşleri sonucunda araştırmacının belirlediği tema, kod ve kategorilerin uygulamada karşılığının olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan tema, kod ve kategorilerin gelecekteki çalışmalara veri oluşturması amaçlanmaktadır.

Özetle bu bölümde çalışmanın tema, kod ve kategorilerinin oluşturulma süreci ve gerekçeleri açıklanmıştır. Oluşturulan tema, kod ve kategorilerden hareketle veri elde edilecek örneklemin tespiti açıklanması gerekmektedir. Bu kapsamda aşağıda çalışmanın örneklem tespiti incelenmek üzere ele alınmaktadır.

4.5.2. Örneklem Tespiti

Bu çalışmada örneklem Merriam (2015)’in örnek olay çalışmalarında üç aşamalı örneklem seçim gerekçelendirmeleri göz önüne alınarak belirlenmiştir. Bunlar; araştırma soru ve amacına uygun analiz birimi belirleme, belirlenen analiz birimi kapsamında örnekleri belirleme ve son aşamada belirlenen örnekleri oluşturan bireyleri belirleme şeklinde sıralanmaktadır (Merriam, 2015). Bu kapsamda önce araştırmanın analiz birimi belirlenmiştir.

Analiz birimi; çalışılacak olan “şey”i ifade etmektedir (Babbie, 2007). Örnek olay çalışmasında araştırılacak “şey”in sınırlı olması gerekliliğinden dolayı analiz birimi önemlidir (Merriam, 2015). Örnek olay çalışması kapsamında kendisiyle ilgili bilgi sahibi olunmak istenen araştırma nesnesi; karar, faaliyet, olay, durum, birey, grup, program, süreç, örgüt ya da topluluk olabilir (Miles & Huberman, 1994). Burada önemli olan araştırmanın sonucunda hangi “şey” ile ilgili bulgular elde edilmek istendiğidir (Yin, 2003). Bu kapsamda bu çalışmada yetişkin öğrenme kuramlarına göre

şekillendirilmiş bir İSG eğitiminin iş kazalarını önlemek adına başarılı bir alternatif olabileceği incelendiği için analiz birimi olarak *İSG eğitimi* belirlenmiştir. Analiz biriminin belirlenmesinin ardından örnekler tespit edilmiştir.

Çalışmanın analiz birimi İSG eğitimi olarak belirlendiği için örnek seçiminde İSG eğitiminin verilmiş olması temel alınmıştır. Çalışmanın örneklerini seçmek için analiz birimi olan İSG eğitimi hakkında bilginin nasıl elde edilebileceği konusunda OSGB’lerde çalışanlarla ön görüşmeler yapılmıştır. Ön görüşmelerin amacı; istenen bilgilere en doğru şekilde nasıl ulaşılabileceğini belirlemektir. Bu bağlamda 4 ayrı OSGB’den 3 iş güvenliği uzmanı, 4 yönetici, 4 insan kaynakları yöneticisi ve 2 hukuk danışmanı ile ön görüşme yapılmıştır. Bu kapsamda; İSG eğitimi verme kararını alan farklı sektörlerden *insan kaynakları yöneticileri* ve İSG eğitimi veren OSGB’de çalışan *iş güvenliği uzmanları* örnek olarak belirlenmiştir. Yapılan ön görüşmeler sonucunda örnekleri belirlemeye yönlendiren sebepler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- İş güvenliği uzmanları eğitimi veren kişiler olduğu için İSG eğitimi hakkında daha çok ve derin bilgiye sahiptir.
- İş güvenliği uzmanlarından OSGB çalışanları farklı illerde anlaşma yaptıkları farklı sektörlerde uzman olarak çalıştıkları için farklı tehlike sınıflarının İSG eğitim bilgisine ulaşılmış olacaktır.
- İş güvenliği uzmanlarının farklı belgelere sahip olmak adına farklı eğitimlerden geçtikleri için farklı belgeye sahip uzman seçimiyle aldıkları eğitim doğrultusunda verdikleri eğitim farklılaşıyor mu bilgisine ulaşılmış olacaktır.
- İnsan kaynakları yöneticileri işveren adına İSG eğitiminin verilmesi kararını veren kişilerdir.
- Farklı sektörlerden seçilen insan kaynakları yöneticileri sektörel bazda uygulama farklılıklarını dikkate almak adına önemlidir.
- Son olarak analiz biriminin yapısı gereği konunun uzmanı olmaları nedeniyle bu iki birim örnek olarak belirlenmiştir.

Araştırma örnekleri belirlendikten sonra görüşülecek kişiler belirlenmiştir. Görüşülecek kişiler olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme türlerinden kartopu örnekleme yöntemiyle tespit edilmiştir. Kartopu örnekleme; ulaşılan bir kişinin sosyal ağından yararlanılarak onun tavsiyesiyle diğer bir kişiye

ulaşılmasını ifade etmektedir (Punch, 2016). Bu çalışmada kartopu örnekleme yönteminin seçilme nedeni; görüşmeye istekli ve farklı OSGB’lerde çalışan iş güvenliği uzmanları ve farklı sektörlerden insan kaynakları yöneticilerine ulaşımın zor olmasıdır. Kartopu örnekleme ile ulaşılan bir iş güvenliği uzmanı ve insan kaynakları yöneticisi referansı ile bir diğerine ulaşılmıştır. Bu noktada örnekleme dahil edilecek bireylerin seçim nedenlerinin açıklanması gerekmektedir.

Örnekleme dahil edilecek bireyler bazı kriterler göz önüne alınarak belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemlerinden iş güvenliği uzmanlarının örnekleme dahil edilme gerekçeleri aşağıda sıralanmaktadır:

- Çalışmanın sadece bir bölge ve sektörle sınırlı kalmaması için OSGB çalışanı olması,
- Çalışmanın bir sektörü baz alarak yapılmasının önüne geçmek için farklı sektörlerle anlaşması olması,
- Çalışmanın bir bölgedeki uygulamalarla sınırlı kalmaması için farklı bölgelerde anlaşması olması,
- 6331 öncesi ve sonrası uygulamaların çalışmaya dahil edilebilmesi için her birinin farklı sürelerdir iş güvenliği uzmanı olarak çalışıyor olması,
- Farklı tehlike sınıflarının eğitici bilgisini öğrenmek için farklı sınıfta uzmanlık belgesine sahip olması,
- İstenen bilgilere rahatlıkla ulaşılması için konuyla ilgili bilgi vermeye istekli olması,
- Son olarak konunun muhatabı olmalarıdır.

Yukarıda sıralanan kriterler doğrultusunda kartopu örnekleme ile çalışmanın örneklemini oluşturacak iş güvenliği uzmanları belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemlerinden insan kaynakları yöneticilerinin örnekleme dahil edilme gerekçeleri aşağıda sıralanmaktadır:

- Çalışmanın analitik genellenebilirliğine katkı sunması adına büyük ölçekli şirketlerde çalışıyor olması,
- Çalışmanın bir sektörü baz alarak yapılmasının önüne geçmek için farklı sektörlerden olması,

- Çalışmanın bir bölgedeki uygulamalarla sınırlı kalmaması için farklı bölgelerden olması,
- 6331 öncesi ve sonrası uygulamaların çalışmaya dahil edilebilmesi için her birinin yirmi yılı aşkın süredir insan kaynakları yönetimi işini yapıyor olması,
- İstenen bilgilere rahatlıkla ulaşılması için konuyla ilgili bilgi vermeye istekli olması,
- Son olarak konunun muhatabı olmalarıdır.

Yukarıda sıralanan kriterler doğrultusunda kartopu örnekleme ile çalışmanın örneklemini oluşturacak insan kaynakları yöneticileri belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle örnekleme yapılacak iş güvenliği uzmanı-insan kaynakları yöneticileri yukarıda sıralanan kriterler doğrultusunda referanslar aracılığıyla oluşturulmuştur. Bu kapsamda referanslarla ulaşılan örneklemin sayısının neye göre belirlendiğini açıklamak gerekmektedir.

Nitel araştırmalarda örneklem sayısı verinin doygunluğa ulaştığı nokta olarak belirlenmektedir (Merriam, 2015). Burada verinin doygunluğu ile yeni bilgiye ulaşımın durduğu artık bilginin kendini tekrar ettiği nokta ifade edilmektedir (Babbie, 2007). Bu çalışmada da örneklem sayısı; yeni bilgiye ulaşımın sonlandığı ve artık bilginin kendini tekrar ettiği noktada 12 iş güvenliği uzmanı ve 10 insan kaynakları yöneticisi toplamda 22 kişi olarak belirlenmiştir.

Özetle bu bölümde çalışmanın örneklem seçimi açıklanmıştır. Bu noktada önce analiz birimi seçimi ve gerekçeleri, ardından örneklerin seçimi ve gerekçeleri son olarak örnek seçimi ve gerekçeleri ortaya konulmuştur. Ardından örneklem sayısı ve gerekçesi belirtilmiştir. Bu noktada örneklemden veri elde edilmesinin hangi kriterlerle gerçekleştiğinin açıklanması gerekmektedir. Bu kapsamda aşağıda çalışmanın mülakatlara ilişkin genel bilgileri incelenmek üzere ele alınmaktadır.

4.5.3. Mülakatlara İlişkin Genel Bilgiler

Mülakat sorularının hazırlanmasında tema ve kategoriler baz alınmıştır. Hazırlanan sorular nitel araştırma yöntemi ve İSG konularında uzman 3 Profesör öğretim üyesinin görüş ve önerileri çerçevesinde geliştirilmiştir. Mülakata başlamadan önce; araştırmanın içeriği, bu araştırmanın bilimsel olduğu, verilen bilgilerin araştırmanın amacı haricinde kullanılmayacağı ve mülakatlara katılanların şahsi bilgilerinin kendileri

istememediği takdirde herhangi bir şekilde paylaşılmayacağı katılımcılara ifade edilmiştir. Ayrıca gerekli Etik Kurul izinleri mülakatlara başlamadan önce alınmıştır. Mülakat için 13 soru belirlenmiştir. Sorular iş güvenliği uzmanı-insan kaynakları yöneticilerine yöneltmek üzere revize edilse de aynı minvalde oldukları ifade edilmelidir.

Çalışmanın güvenvericiliğini artırabilmek amacıyla hazırlanan sorularla pilot uygulama yapılarak soruların öğrenilmek istenenleri ifade etme düzeyi ile örneklemin soruları doğru anladıkları tespit edilmiştir. Ardından mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan birinci derece veri kaynağı olan iş kaza raporları da temalarla ilişkilendirilerek incelenmiştir. Bu kapsamda İSG ile ilgili tüzükler, yönetmelikler ve yasalar ikincil veri kaynakları olarak değerlendirmeye tabii tutulmuştur. İkincil verilerde mülakatlara eş zamanlı olarak incelenmiştir. Tablo 11’de mülakata katılan örneklemde iş güvenliği uzmanlarının bilgileri verilmiştir.

Tablo 11: Mülakata Katılan İş Güvenliği Uzmanlarının Bilgisi

Örnek Kişi	Kişi Bilgisi	Görüşme Süresi
K1	OSGB çalışanı Otomotiv sektöründen firmalarla anlaşması var Marmara bölgesinde faaliyet gösteren firmalarla anlaşması var 10 yıldır İş Güvenliği Uzmanı olarak çalışıyor B sınıfı belgeye sahip olmak	2 saat
K2	OSGB çalışanı Tekstil sektöründen firmalarla anlaşması var Güney Doğu Anadolu bölgesinde faaliyet gösteren firmalarla anlaşması var 26 yıldır İş Güvenliği Uzmanı olarak çalışıyor A sınıfı belgeye sahip olmak	3 saat
K3	OSGB çalışanı Havacılık sektöründen firmalarla anlaşması var Marmara bölgesinde faaliyet gösteren firmalarla anlaşması var 8 yıldır İş Güvenliği Uzmanı olarak çalışıyor B sınıfı belgeye sahip olmak	1,5 saat
K4	OSGB çalışanı Gıda sektöründen firmalarla anlaşması var İç Anadolu bölgesinde faaliyet gösteren firmalarla anlaşması var 22 yıldır İş Güvenliği Uzmanı olarak çalışıyor C sınıfı belgeye sahip olmak	3 saat
K5	OSGB çalışanı Beyaz eşya sektöründen firmalarla anlaşması var İç Anadolu bölgesinde faaliyet gösteren firmalarla anlaşması var 24 yıldır İş Güvenliği Uzmanı olarak çalışıyor C sınıfı belgeye sahip olmak	2 saat
K6	OSGB çalışanı Taşımacılık sektöründen firmalarla anlaşması var Karadeniz bölgesinde faaliyet gösteren firmalarla anlaşması var 16 yıldır İş Güvenliği Uzmanı olarak çalışıyor B sınıfı belgeye sahip olmak	2,5 saat
K7	OSGB çalışanı Maden işletmeleriyle anlaşması var Karadeniz bölgesinde faaliyet gösteren firmalarla anlaşması var 19 yıldır İş Güvenliği Uzmanı olarak çalışıyor A sınıfı belgeye sahip olmak	3 saat

Örnek Kişi	Kişi Bilgisi	Görüşme Süresi
K8	OSGB çalışanı Sağlık sektöründen firmalarla anlaşması var İç-Anadolu ve Marmara bölgesinde faaliyet gösteren firmalarla anlaşması var 26 yıldır İş Güvenliği Uzmanı olarak çalışıyor A sınıfı belgeye sahip olmak	2,5 saat
K9	OSGB çalışanı İnşaat sektöründen firmalarla anlaşması var Doğu Anadolu ve Marmara bölgesinde faaliyet gösteren firmalarla anlaşması var 9 yıldır İş Güvenliği Uzmanı olarak çalışıyor A sınıfı belgeye sahip olmak	3,5 saat
K10	OSGB çalışanı Turizm sektöründen firmalarla anlaşması var Ege ve Akdeniz bölgesinde faaliyet gösteren firmalarla anlaşması var 8 yıldır İş Güvenliği Uzmanı olarak çalışıyor C sınıfı belgeye sahip olmak	1,5 saat
K11	OSGB çalışanı Eğitim sektöründen firmalarla anlaşması var Marmara ve Akdeniz bölgesinde faaliyet gösteren firmalarla anlaşması var 25 yıldır İş Güvenliği Uzmanı olarak çalışıyor B sınıfı belgeye sahip olmak	2,5 saat
K12	OSGB çalışanı Tarım sektöründen firmalarla anlaşması var Karadeniz ve Ege bölgesinde faaliyet gösteren firmalarla anlaşması var 14 yıldır İş Güvenliği Uzmanı olarak çalışıyor C sınıfı belgeye sahip olmak	2 saat

Tablo 11’de görüldüğü gibi katılımcılar önceki bölümde sıralanan örneklem seçim kriterlerine uygun olarak belirlenmiştir. Görüşmeler ortalama 2 saat sürmüştür. Tablo 12’de mülakata katılan örneklemde insan kaynakları yöneticilerinin bilgisi verilmiştir.

Tablo 12: Mülakata Katılan İnsan Kaynakları Yöneticilerinin Bilgisi

Örnek Kişi	Kişi Bilgisi	Görüşme Süresi
P1	350 insan kaynakları bulunan bir firmada uzman Maden sektöründe faaliyet gösteren bir firmada uzman Karadeniz bölgesinde faaliyet gösteren firmada uzman 22 yıldır İnsan Kaynakları Yöneticisi olarak çalışıyor	2 saat
P2	325 insan kaynakları bulunan bir firmada uzman Taşımacılık sektöründe faaliyet gösteren bir firmada uzman Marmara bölgesinde faaliyet gösteren firmada uzman 35 yıldır İnsan Kaynakları Yöneticisi olarak çalışıyor	3 saat
P3	486 insan kaynakları bulunan bir firmada uzman Turizm sektöründe faaliyet gösteren bir firmada uzman Ege bölgesinde faaliyet gösteren firmada uzman 28 yıldır İnsan Kaynakları Yöneticisi olarak çalışıyor	1,5 saat
P4	532 insan kaynakları bulunan bir firmada uzman Sağlık sektöründe faaliyet gösteren bir firmada uzman İç Anadolu bölgesinde faaliyet gösteren firmada uzman 32 yıldır İnsan Kaynakları Yöneticisi olarak çalışıyor	2,5 saat
P5	257 insan kaynakları bulunan bir firmada uzman Tekstil sektöründe faaliyet gösteren bir firmada uzman Doğu Anadolu bölgesinde faaliyet gösteren firmada uzman 24 yıldır İnsan Kaynakları Yöneticisi olarak çalışıyor	2 saat

Örnek Kişi	Kişi Bilgisi	Görüşme Süresi
P6	332 insan kaynakları bulunan bir firmada uzman İnşaat sektöründe faaliyet gösteren bir firmada uzman Karadeniz bölgesinde faaliyet gösteren firmada uzman 26 yıldır İnsan Kaynakları Yöneticisi olarak çalışıyor	3 saat
P7	642 insan kaynakları bulunan bir firmada uzman Eğitim sektöründe faaliyet gösteren bir firmada uzman Akdeniz bölgesinde faaliyet gösteren firmada uzman 34 yıldır İnsan Kaynakları Yöneticisi olarak çalışıyor	3,5 saat
P8	10528 insan kaynakları bulunan bir firmada uzman Havacılık sektöründe faaliyet gösteren bir firmada uzman Marmara bölgesinde faaliyet gösteren firmada uzman 21 yıldır İnsan Kaynakları Yöneticisi olarak çalışıyor	1,5 saat
P9	2784 insan kaynakları bulunan bir firmada uzman Gıda sektöründe faaliyet gösteren bir firmada uzman Güney Doğu Anadolu bölgesinde faaliyet gösteren firmada uzman 37 yıldır İnsan Kaynakları Yöneticisi olarak çalışıyor	2 saat
P10	3410 insan kaynakları bulunan bir firmada uzman Otomotiv sektöründe faaliyet gösteren bir firmada uzman Marmara bölgesinde faaliyet gösteren firmada uzman 23 yıldır İnsan Kaynakları Yöneticisi olarak çalışıyor	2 saat

Tablo 12’de görüldüğü gibi katılımcılar bir önceki bölümde sıralanan seçim kriterlerine uygun olarak belirlenmiştir. Görüşmeler ortalama 2 saat sürmüştür. Mülakatlarda kaydedilen ses kayıtları 316 sayfalık deşifresi yapılarak veriler analize hazırlanmıştır.

Özetle bu bölümde çalışmanın mülakatlarına ilişkin bilgiler açıklanmıştır. Oluşturulan örneklem seçim kriterleri doğrultusunda belirlenen bireylerle yapılan mülakat sorularının oluşturulma şekli ve görüşme süreleri ortaya konulmuştur. Bu noktada mülakat sorularından hareketle elde edilecek verilerin temalarla uyumunun açıklanması gerekmektedir. Bu kapsamda aşağıda çalışmanın veri ile temalar arasındaki ilişkisi incelenmek üzere ele alınmaktadır.

4.5.4. Veri ile Temalar Arasındaki İlişki

Verilerin temalarla olan bağlantısının önceden ifade edilmesi güvenvericilik açısından önemlidir. Özellikle araştırma amacı açısından araçsal örnek olay tasarımı veri toplama aşamasına geçmeden temalarla mülakat sorularının eşleştirilerek toplanacak verinin temalarla bağlantısının ortaya konulmasının güvenvericilik açısından katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Yin, 2003; Berg & Lune, 2015). Tablo 13’te bu çalışmanın mülakat soruları bağlamında veri ile temalarının eşleştirilmesi gösterilmektedir.

Tablo 13: Mülakat Soruları Bağlamında Veri Tema Eşleştirmesi

Tema	Kategori	Mülakat Soruları
Öğrenen Profili	Yetişkinlik	1.İSG eğitimine katılanların yaş aralığı genel olarak nedir? 2.İSG eğitimine tabii tuttuğunuz insan kaynaklarının yaş aralığı genel olarak nedir?
	Öğrenme Sebebi	1.İSG eğitimine katılan öğrenenlerin öğrenme için sebebi nedir? 2.İSG eğitimine tabii tuttuğunuz insan kaynaklarının öğrenme için sebebi nedir?
	Öğrenme Şekli	1.İSG eğitimine katılan öğrenenlerin öğrenme şeklini nasıl tarif edersiniz? 2.İSG eğitimine tabii tuttuğunuz insan kaynaklarının öğrenme şeklini nasıl ifade edersiniz?
	Öğrenme Ortamı	1.İSG eğitiminde öğrenme ortamını nasıl ifade edersiniz? 2.İSG eğitiminde öğrenme ortamını nasıl oluşturuyorsunuz?
	Eğitici Rolü	İSG eğitiminde eğiticinin rolünü nasıl ifade edersiniz?
	Öğrenme Süreç Tasarımı	1.İSG eğitiminde öğrenme süreci tasarımı nasıl gerçekleştiriliyor? 2.İSG eğitiminde öğrenme sürecinin nasıl tasarlanmasını talep ediyorsunuz?
Öğrenme Yaklaşımı	Öğrenme Değerlendirme	İSG eğitiminde öğrenme değerlendirme aşaması nasıl gerçekleştiriliyor?
	Öğrenme Çıktısı	İSG eğitiminin sonucunda öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği nasıl anlaşılıyor?
	Öğrenme Prensibi	İSG eğitiminde öğrenme yaklaşımını nasıl ifade edersiniz?
Öğrenme Tekniği	Eğitim Metodu	İSG eğitim metodu nedir? İşbaşı eğitim metotlarından mı iş dışı metotlardan mı yararlanıyorsunuz?
	Eğitim Tekniği	İSG eğitiminde hangi eğitim tekniklerinden yararlanılmaktadır?
	Eğitim Yöntemi	İSG eğitiminde hangi eğitim yöntemlerinden yararlanılmaktadır?
	Yardımcı Eğitim	İSG eğitiminde hangi yardımcı eğitim yöntemlerinden yararlanılmaktadır?
	Yöntemi	İSG eğitiminde hangi yardımcı eğitim yöntemlerinden yararlanılmaktadır?

Tablo 13’te mülakat soruları bağlamında veri tema ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Mülakat sorularından ilki iş güvenliği uzmanlarına yöneltilen soruları temsil ederken ikinci sorular insan kaynakları yöneticilerine yöneltilen soruları temsil etmektedir. Sayı verilmeden ifade edilen mülakat soruları hem iş güvenliği uzmanlarına hem de insan kaynakları yöneticilerine yöneltilen soruları temsil etmektedir.

Özetle bu bölümde çalışmanın mülakat sorularından hareketle veri ile temaları arasındaki ilişki açıklanmıştır. Buraya kadar incelenen tüm araştırma sürecinin amacı çalışmanın güvenvericiliğini artırmaktır. Bu noktada çalışmanın güvenvericiliğini açıklamak gerekmektedir. Bu kapsamda aşağıda çalışmanın güvenvericiliği incelenmek üzere ele alınmaktadır.

4.6. Araştırmanın Güvenvericiliği

Bilimsel bir çalışmanın sonuçlarının değeri onun güvenilirlik ve geçerlilik derecesiyle ölçümlenmektedir (Babbie, 2007). Nitel araştırmada güvenilirlik ve geçerlilik güvenvericilik (trustworthiness) olarak karşımıza çıkmaktadır (Flick, 2009). Güvenvericilik bilimsel çalışmanın sistematikliğini, şeffaflığını, meşruiyetini ve içsel olarak tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır (Babbie, 2007; Flick, 2009; Coşkun, 2019).

Nitel araştırmalarda şemsiye bir kavram olarak güvenvericilik; inandırıcılık, aktarılabilirlik, itimat edilebilirlik ve onanabilirlik kavramlarının bileşiminden oluşmaktadır (Guba, 1981; Coşkun, 2019). Nitel araştırmanın bu kavramlar doğrultusunda hazırlanması çalışmanın güvenvericiliğini artıracaktır (Flick, 2009:392). Bu kriterler doğrultusunda bu çalışmanın güvenvericilik gerekçelerini sıralamak gerekmektedir.

İnandırıcılık; veri toplama araçları ve katılımcıların araştırılan olguyla uyumunu ifade etmektedir (Flick, 2009). Kısaca veri ile araştırılan olgunun uyumunun derecesiyle ilgilidir (Guba, 1981). Amaçlı örnekleme, uzman incelemesi, veri üçgenlemesi, pilot uygulama ve katılımcı teyidi ile inandırıcılık sağlanmaktadır (Merriam, 2015). Bu çalışmada *inandırıcılık* temini adına yapılanlar aşağıda sıralanmaktadır:

- Veri ile tema uyumunun sağlanması adına ön görüşme gerçekleştirilerek temaların araştırılan olguyla uyumu belirlenmiştir,
- Kuramsal çerçeveden hareketle oluşturulan temalar konunun uzmanları tarafından incelenmiş gerekli revizyonların ardından olguyla ölçmek adına uygun görülmüştür,
- Oluşturulan temaların uygulamada karşılığı olup olmadığını belirlemek adına birer insan kaynakları yöneticisi ile iş güvenliği uzmanıyla görüşme gerçekleştirilmiş ve uygulamada karşılık buldukları tespit edilmiştir,
- Son halini alan temalardan hareketle oluşturulan mülakat sorularının hangi temayı temsil ettiği tablo ile gösterilmiştir,
- Oluşturulan mülakat sorularının katılımcıların anlam düzeyine uygunluğunu ölçmek adına pilot uygulama gerçekleştirilerek sorular son haline kavuşturulmuştur,
- Araştırılan olguyla ilgili bilgi alınacak doğru katılımcılara amaçlı örnekleme tekniği kullanılarak ulaşılmıştır,

- Elde edilen verinin doğruluğunu belirlemek adına mülakatlardan elde edilen veriler birinci derece veri kaynağı olan iş kaza raporları ve ikincil veri kaynaklarıyla karşılaştırılarak veri üçgenlemesi yapılmıştır,
- Son olarak mülakat verilerine yapılan analiz sonuçları katılımcılarla paylaşarak ulaşılan sonuçların onların ifade etmek istediklerini yansıtıp yansıtmadığı sorularak katılımcı doğrulaması yapılmıştır.

Yukarıda sıralananlar doğrultusunda bu çalışmada inandırıcılık temini sağlanmaya çalışılmıştır. Aktarılabilirlik ise araştırma bulgularının benzer koşullara aktarımını ifade etmektedir (Guba, 1981). Araştırma sonuçlarının farklı birey, bağlam ve zamana aktarılmasıdır (Coşkun, 2019). Yoğun betimleme ile amaçlı örnekleme uygulanarak aktarılabilirlik sağlanmaktadır (Merriam, 2015). Bu çalışmada *aktarılabilirlik* temini adına yapılanlar aşağıda sıralanmaktadır:

- İSG eğitiminin niteliğinin ve iş kazalarını önlemek adına ne manaya geldiğini analiz edilebilmek adına aralarındaki ilişki bağlamının uyumu ve sonuçların farklı bir bağlama aktarılabilmesi adına amaçlı örnekleme kullanılmıştır,
- Fazla sayıda kişiyle, uzun süreli ve derinlemesine mülakatlar yapılarak her örneğe ilişkin ayrıntılı ve yoğun betimlemeler yapılmıştır,
- Yapılan ayrıntılı betimlemelerle başka araştırmacıların bu çalışma sonuçlarını ve yöntemsel tercihlerini kendi çalışmalarında kullanım kararını verebileceği bir yapı oluşturulmuştur,
- Son olarak çalışma çoklu örnek olay çalışması şeklinde tasarlandığından farklı bağlamsal alt yapısı olan örneklerden ve farklı kaynaklar aracılığıyla ulaşılan veriler karşılaştırılmalı analiz yapılmasını sağlamıştır.

Yukarıda sıralananlar doğrultusunda bu çalışmada aktarılabilirlik temini sağlanmaya çalışılmıştır. İtimat edebilirlik ise; aynı konu ya da benzer bağlamda araştırmanın yeniden yapılması noktasında aynı bulgulara ulaşımıyla ilgilidir (Merriam, 2015). Çalışmada itimat edilebilirlik; üçgenleme ve uzman değerlendirmesiyle ölçümlenmektedir (Flick, 2009). Bu çalışmada *itimat edilebilirlik* temini adına yapılanlar aşağıda sıralanmaktadır:

- Çalışmada araştırma sürecinin uzmanlarca denetlenmesi ile tutarlılık kontrolü sağlanmıştır,

- İsteyen herkesin değerlendirmesine izin vermek adına araştırma süreci ayrıntılı olarak raporlanmıştır,
- Yöntemsel tercihler başka araştırmacıların rahatlıkla incelemesi adına ayrıntılı olarak izah edilmiştir,
- Mülakat ile birinci derece veri kaynağı olan iş kaza raporları ve ikincil kaynaklardan hareketle veri toplanmasıyla veri üçgenlemesi sağlanmıştır,
- Toplanan veriler nitel araştırma yöntemi alanında uzman biri tarafından tekrar analiz edilerek bulgular değerlendirilmiştir.

Yukarıda sıralananlar doğrultusunda bu çalışmada itimat edilebilirlik temini sağlanmaya çalışılmıştır. Onanabilirlik ise; çalışmanın sadece bilimsel endişeler doğrultusunda yürütüldüğünü ifade etmektedir (Coşkun, 2019). Kısaca tarafsızlığı ifade etmektedir. Çalışmada onanabilirlik; gerekçelendirme ve tarafsızlık denetimi ile ölçümlenmektedir (Flick, 2009). Bu çalışmada *onanabilirlik* temini adına yapılanlar aşağıda sıralanmaktadır:

- Çalışmada araştırmacının şüphe ve önyargısının bulgulardaki etkisini azaltmak adına veri üçgenlemesi yapılmıştır,
- Veri analizinde araştırmacı yanlılığını önlemek adına doğrudan alıntılanmaya başvurulmuştur,
- Son olarak çalışmanın tüm sürecinin herkes tarafından denetlenebilmesi adına detaylı olarak raporlanmıştır.

Yukarıda sıralananlar doğrultusunda bu çalışmada onanabilirlik temini sağlanmaya çalışılmıştır. Kısaca bu çalışmada sağlanan güvenvericilik kriterleri yukarıda sıralanmaktadır. Bu çalışmada *inandırıcılık* temini adına; amaçlı örnekleme, uzman incelemesi, veri üçgenlemesi, pilot uygulama ve katılımcı teyidi yapılmıştır. *Aktarılabilirlik* temini adına; ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme, çoklu örnek olay tasarımı ve temaların ayrıntılı tanımlanması yapılmıştır. *İtimat edilebilirlik* temini adına; denetim izi, araştırmacı üçgenlemesi ve veri üçgenlemesi yapılmıştır. Son olarak *onanabilirlik* temini adına; gerekçelendirme, tarafsızlık denetimi, veri üçgenlemesi, uzman incelemesi ve doğrudan alıntılama yapılmıştır. Tüm bu işlemlerle çalışmanın güvenvericilik kriterleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Bunlara ek olarak çalışmanın temel varsayımının doğruluğunun ispatlanmasıyla analizleri başlatarak yine güvenvericilik sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun için “eğitime rağmen iş kaza sayılarındaki artış nedeniyle İSG eğitiminin başarısız olduğu” temel varsayımını birinci derece veri olan iş kaza raporlarına yapılan analizlerle doğrulanmaya çalışılarak bu çalışma güvenilir bir temele oturtulmaya çalışılmıştır. Bu da çalışmanın güvenvericiliğini artırmaktadır.

Özetle bu bölümde çalışmanın güvenvericilik adına yaptıkları açıklanmıştır. Buraya kadar incelenen tüm süreç çalışma analizinin ayrıntılı betimlenmesini içermektedir. Bu aşamadan sonra yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulguların ifade edilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda aşağıda çalışmanın analiz ve bulguları incelenmek üzere ele alınmaktadır.

4.7. Analiz ve Bulgular

Veri analizi; nitel araştırma yönteminde genel olarak elde edilen verilerin araştırma sorusu minvalinde anlamlarının dışarı aktarılması süreci olarak karşımıza çıkmaktadır (Punch, 2016). Mülakat gibi tekniklerle elde edilen verilerin yorumlanması sonucunda ulaşılan algı, yorum, anlam, kavram ve model araştırmanın bulgularını meydana getirmektedir (Merriam, 2015). Bu noktada nitel çalışmalarda veri analizinin elde edilen verilere anlam yükleme ya da onları yorumlama süreci olduğu söylenebilir. Bu çalışmada verileri analiz etmek adına yönlendirilmiş nitel içerik analizi kullanılmıştır.

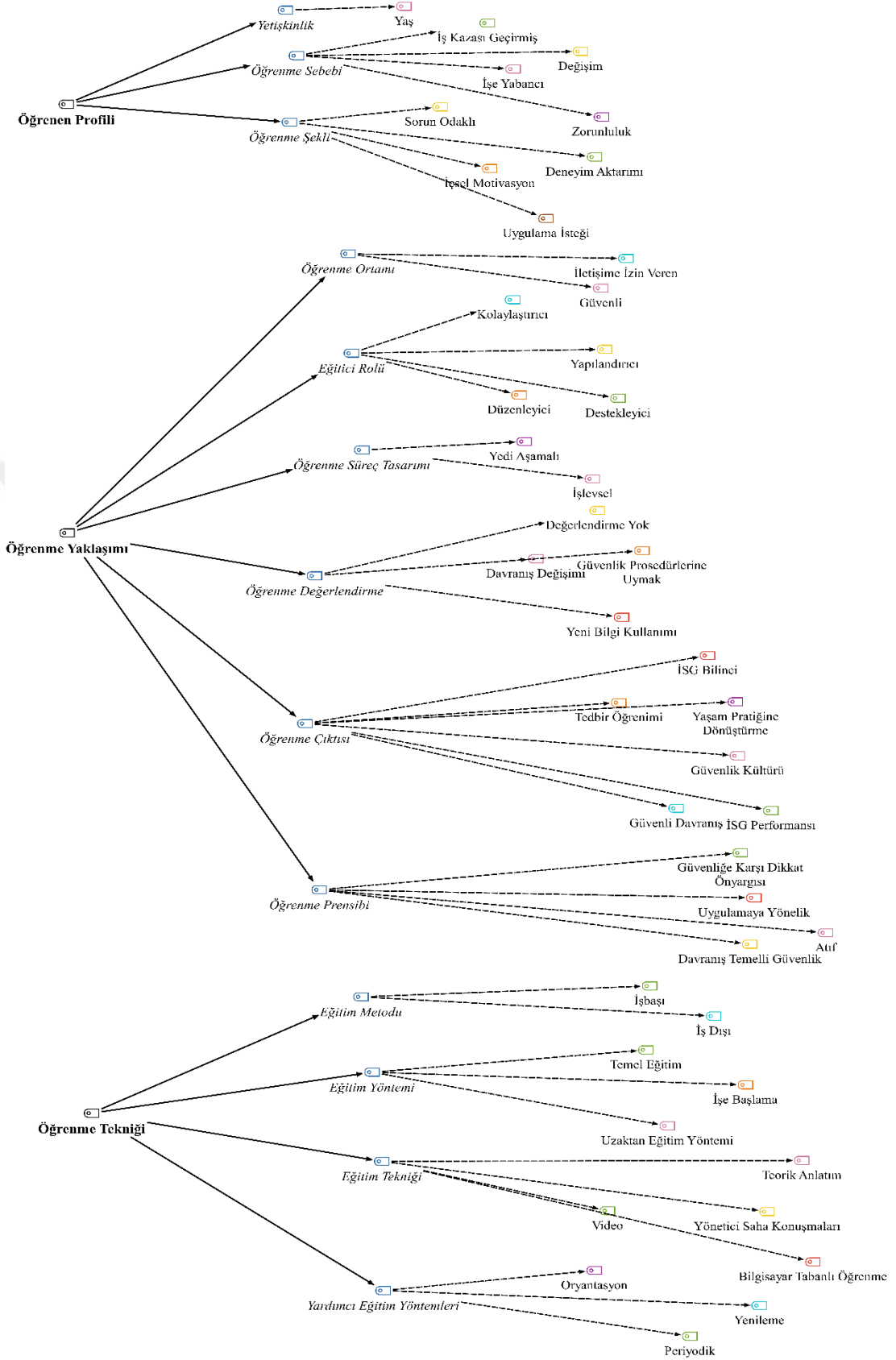
Çalışmanın veri analizine geçmeden önce “eğitime rağmen iş kaza sayılarındaki artış nedeniyle İSG eğitiminin başarısız olduğu” yönündeki temel varsayımımızı doğrulayacak işlemlerle analizlere başlanmıştır. Bu doğrultuda temel varsayımı ispatlamak için birinci derece veri olan iş kaza inceleme raporları veri olarak kabul edilmiştir. Raporlardan elde edilen verilere tanımlayıcı istatistikler, t-Testi, One-way ANOVA ve korelasyon analizi yapılmıştır. Böylece çalışmanın temel varsayımını doğrulanmaya çalışılarak bu çalışmanın güvenilir bir temele oturtulması amaçlanmaktadır. Temel varsayım doğrulamasına ilişkin analizlerin ardından yönlendirilmiş içerik analizleriyle çalışmanın bulgularına ulaşılmıştır.

Yönlendirilmiş nitel içerik analizinde veri toplama, analiz ve elde edilen bulguların yorumuna daha önce kuramsal çerçeveden hareketle belirlenen tema, kod ve kategoriler yön vermektedir. Çalışma genel olarak tümdengelimci bir yaklaşımla temalardan

hareketle analize konu olan verilerden alıntılar yapılarak temaların delillendirmesi şeklinde yürütülmüştür.

Çalışmada yönlendirilmiş içerik analiziyle; yetişkin öğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş bir İSG eğitiminin iş kazalarını önlemek adına başarılı bir alternatif olabileceğini gösteren temalara rastlayan mana ve açıklamaları içeren söylemler alıntılanmıştır. Alıntıların eşleştirilmesiyle kategorilere ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle mülakatlarla elde edilen verilerden alıntılama yapılarak temalar ve kategoriler delillendirilmiştir. Verilerden yapılan alıntılarının birinci derece veri olan iş kaza raporları ve ikincil veri kaynaklarından elde edilen bilgilerle karşılaştırılarak sağlanması yapılmıştır. Ayrıca MAXQDA 2020 nitel veri analiz programı aracılığıyla bulguların bir yandan görselleştirilmesi sağlanırken diğer yandan araştırmacının yaptığı analizlerin sağlanması yapılmıştır. Ulaşılan bulguların yorumlanıp raporlanmasıyla çalışma tamamlanmıştır.

Mülakatlardan elde edilen veriler “*öğrenen profili*”, “*öğrenme yaklaşımı*” ve “*öğrenme tekniği*” temaları çerçevesinde analiz edilmiştir. Veri analiz sonuçları aşağıda her kategori için ayrı olmak üzere şekillerle betimlenmiştir. Araştırma bulguları da bu şekillerin altında yorumlanmıştır. Yetişkin öğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş bir İSG eğitiminin iş kazalarını önlemek adına başarılı bir alternatif olabileceğine yönelik bulgular, kuramsal çerçeveye tutarlı olacak şekilde “*öğrenen profili*”, “*öğrenme yaklaşımları*” ve “*öğrenme tekniği*” temaları üzerinden karşılık bulmuştur. Temaların altında yer alan kategori ve kodlar da kuramsal çerçeve ile bulgular arasında tutarlılık göstermektedir. Şekil 11’de tema, kod ve kategorilerin özeti verilmektedir.



Şekil 11: Tema, Kod ve Kategori Özeti

Şekil 11’de çalışmanın tema, kod ve kategorileri özetlenmektedir. Bu noktada bulguların açıklanması gerekmektedir. Bu bağlamda önce çalışmanın güvenilir bir temele oturtulması adına temel varsayımın doğrulanması yapılacaktır. Aşağıda temel varsayımın doğrulanması adına yapılan analiz sonuçları incelenmek üzere ele alınmaktadır.

4.7.1. Temel Varsayımın Doğrulanması

Çalışmanın bulgularına geçmeden önce “eğitime rağmen iş kaza sayılarındaki artış nedeniyle İSG eğitiminin başarısız olduğu” temel varsayımının doğrulanarak çalışmanın güvenilir bir temele oturtulması gerekmektedir. Bu doğrultuda temel varsayımı doğrulamak adına birinci derece veri olan iş kaza inceleme raporları veri olarak kabul edilmiştir. Raporlar SGK Sakarya İl Müdürlüğü Kısa Vadeliler Sigorta Servisi’nde 4 aylık bir çalışma sonucunda elde edilmiştir. Toplamda 600 “İş Kaza İnceleme Raporu” incelemeye tabii tutulmuştur.

Temel varsayımı doğrulamak adına yapılan veri toplama işleminin evrenini SGK’da yer alan 2001-2019 yılları arasında gerçekleşmiş 1200 iş kaza raporu oluşturmaktadır. Evren ulaşılabilir yıllar ve dosyaların sayısı üzerinden belirlenmiştir. Olasılığa dayalı olmayan örnekleme türlerinden kolayda örnekleme ile rapor dosyasında inceleme raporu olan 600 dosya örneklem olarak seçilmiştir. Örneklem seçim nedeni; elde edilmek istenen verilere ulaşılacak inceleme raporlarının dosya içeriğinde yer almasından kaynaklanmaktadır. Raporlara SPSS v20 ile tanımlayıcı istatistikler yapılmıştır. Böylece çalışmanın temel varsayımını doğrulayarak çalışmanın güvenilir bir temele oturtulması amaçlanmaktadır. Yapılan istatistiklerin bilgisi aşağıda sıralanmaktadır.

Öncelikle raporlardan elde edilen verilere tanımlayıcı istatistikler yapılarak kaza geçiren insan kaynaklarının demografik özellikleri ortaya konulmuştur. Böylece iş kazası geçiren insan kaynaklarının yaş, eğitim seviyesi, cinsiyet, meslek ve iş görme belgesinin varlığı gibi demografik özellikleri üzerinden yetişkinlik durumunun ortaya konulması amaçlanmaktadır. Ardından İSG eğitim bilgisi, eğitim katılım formu, eğitim başarı belgesi, koruyucu ekipman temini ve koruyucu ekipman kullanım bilgisinin ortaya konulması adına tanımlayıcı istatistikler yapılmıştır. Böylece iş kazası geçiren insan kaynaklarının İSG eğitimi alıp almadıklarına dair bilginin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Ayrıca iş kazası geçiren insan kaynaklarına atfedilen kusur türlerinin İSG eğitimi almış olmaya göre değişiklik gösterip göstermediğini tespit etmek için bağımsız örnek t-Testi yapılmıştır. Ardından anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek adına One-Way ANOVA, Levene ve Tukey analizi uygulanmıştır. Sonra da kusur türleri ile İSG eğitimi arasında ne tür bir ilişki olduğunu tespit etmek adına korelasyon analizi yapılmıştır. Böylece iş kazası geçiren insan kaynaklarına atfedilen kusur türleri üzerinden İSG eğitimi almış olmanın öneminin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Tablo 14’te raporlardan elde edilen bilgiler ışığında kazazedelerin demografik özellikleri özetlenmektedir.

Tablo 14: Kazazedelerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellik	Faktörler	Frekans	Yüzde
Yaş	18 Yaş Altı	19	3,2
	18-30 Yaş Aralığı	184	30,6
	31-55 Yaş Aralığı	367	61,2
	56 Yaş Üstü	30	5
Cinsiyet	Erkek	564	94
	Kadın	36	6
Meslek Türü	İşçi	319	53,2
	Operatör	133	22,1
	Şoför	78	13
	Usta	48	8
	Teknisyen	16	2,7
	Diğer	6	1
Eğitim Seviyesi	Okuryazar Değil	2	0,3
	Okuryazar	28	4,7
	İlkokul	206	34,3
	Ortaokul	132	22
	Lise	217	36,2
	Lisans	15	2,5
İş Görme Belgesi	Belge Var	442	73,7
	Belge Yok	158	26,3

Tablo 14’te kazazedelerin demografik özellikleri gösterilmektedir. Tabloda kuramsal çerçevede yer alan yetişkinlik dönemleri baz alınarak yaş gruplandırılmıştır. Gruplar bazında yaş incelendiğinde %61,2’lik kısmın orta yetişkinlik döneminde ve %30,6’lık kısmının da genç yetişkinlik döneminde yer aldığı görülmektedir. Genel olarak kazazedelerin neredeyse tamamının yetişkin olduğu görülmektedir (%96,8). Sadece %3,2’lik kısmın yetişkin olarak ifade edilemeyeceğini söylemek gerekmektedir. Kazazedelerin oldukça büyük bir bölümünün erkek olduğu da görülmektedir (%94). Araştırma evrenini oluşturan kazazedelerin de büyük bir bölümünün (%89) erkek

olması nedeniyle örneklemdaki cinsiyet dağılımının evreni temsil etme yeteneğini artırdığını söylemek mümkündür.

Benzer şekilde raporlarda yer alan kazazedelerin yarısından fazlasının (%53,2) işçi olarak çalıştığı görülmektedir. Bunu %22,1 ile operatör, %13 ile şoför, %8 ile usta ve %2,7 ile teknisyen takip etmektedir. Stajyer, müdür, veteriner gibi bazı tek tek yer alan meslekleri temsilen diğer meslek grubununsa %6'lık kısmı oluşturduğu görülmektedir. Buna ek olarak kazazedelerin %36,2'sinin Lise, %34,3'ünün İlkokul, %22'sinin Ortaokul mezunuyken sadece %2,5'lik kısmının Lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir. Kazazedelerin %0,3'ünün ise Okuryazar olmadığı %4,7'sinin herhangi bir eğitim almamış sadece Okuryazar olduğu görülmektedir. Son olarak kazazedelerin büyük çoğunluğunun iş görme belgesi olduğu da tespit edilmiştir (%73,7). Tablo 15'te İSG eğitim bilgisi adı altında eğitim ifadeleri, eğitim katılım formu, eğitim başarı belgesi ve koruyucu ekipman kullanım bilgisi özetlenmektedir.

Tablo 15: Kazazedelerin İSG Eğitim Bilgisi

İSG Eğitim Bilgisi	Faktörler	Frekans	Yüzde
Kazazedelerin Eğitim İfadesi	Verildi	226	37,7
	Verilmedi	207	34,5
	Bilgi Yok	167	27,8
İşveren Eğitim İfadesi	Verildi	479	79,8
	Verilmedi	121	20,2
Üçüncü Kişi Eğitim İfadesi	Verildi	448	74,7
	Verilmedi	152	25,3
İş Güvenliği Uzmanı Eğitim İfadesi	Verildi	468	78
	Verilmedi	132	22
SGK Müfettişi Eğitim İfadesi	Verilmiş	470	78,3
	Verilmemiş	130	21,7
Eğitim Katılım Formu	Var	470	78,3
	Yok	130	21,7
Eğitim Başarı Belgesi	Var	470	78,3
	Yok	130	21,7
Kişisel Koruyucu Donanım Temini	Temin Edilmiş	471	78,5
	Temin Edilmemiş	129	21,5
Kaza Anında Kişisel Koruyucu Donanım Varlığı	Var	92	15,3
	Yok	508	84,7

Tablo 15'te kazazedelerin İSG eğitim bilgisine dair elde edilen veriler özetlenmektedir. Bu noktada kazazedelerin eğitim verildiğine dair ifadeleri incelendiği zaman eğitim

verildi ifadesiyle (%37,7) verilmedi ifadesinin (%34,5) birbiriyle neredeyse aynı oranda olduğu görülmektedir. Ancak bu noktada eğitim verilmeme durumunun kusur oranını işveren lehine etkilediği bilgisini hatırlatmak gerekmektedir. Eğitim verilmeme durumu kazazedelerin kusur oranını düşürerek daha çok tazminat ve ödenek almasını sağlamaktadır. Ayrıca burada bilgi yok ifadesi ölümlü kazalarda kazazedenin ifadesinin olmadığı durumları ve bazı dosyalarda kazazede ifadesi olmadığı için bunları temsilen kullanılmıştır.

İşveren eğitim ifadeleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun eğitimin verildiğini ifade ettikleri görülmektedir (%79,8). Bu noktada da eğitim verilmiş olmasının kazazedelerin lehine kusur oranı çıkmasını sağladığını hatırlatmak gerekmektedir. İşveren eğitim vermediyse kusur oranı yüksek çıkarak tazminat ödemesinden iş yeri kapanmasına kadar büyük külfetler doğurduğunu ifade etmek gerekmektedir. İşveren ve kazazede arasındaki ifade farklılıklarına önlem olarak alınan üçüncü kişi ifadelerinde de işveren ifadesine benzer şekilde büyük bir çoğunluğun eğitimin verildiğini söyledikleri görülmektedir (%74,7). Burada üçüncü kişi ile iş yerinde istihdam edilen diğer bir çalışan ifade edilmektedir. Eğitimi verdiği söylenen iş güvenliği uzmanlarının ifadesi de yine işveren ve üçüncü kişi ifadelerinde olduğu gibi büyük çoğunlukla eğitimin verildiği yönündedir (%78). Ayrıca temel ve son söz olarak eğitim verilip verilmediğine dair ifadede bulunan SGK müfettiş ifadelerinin de yine benzer şekilde eğitimin verilmiş olduğuna yönelik olduğu görülmektedir (%78,3). Resmi olarak eğitim verilip verilmediğine dair karar SGK müfettişinin ifadesiyle verilmektedir.

Yine eğitim verilip verilmediğini gösterir nitelikte olan eğitim katılım formunun büyük çoğunlukta dosyalarda yer aldığı görülmektedir (%78,3). Aynı şekilde eğitim verildiğinde verilmesi zorunlu olan eğitim başarı belgesinin de genel olarak dosyalarda olduğu görülmektedir (%78,3). Eğitimin temel konularından biri olan koruyucu donanım kullanımına istinaden işverenin genel olarak koruyucu donanım ve ekipmanı temin ettiği görülmektedir (%78,5). Ancak kendi üstlerine zimmetli koruyucu donanım olmasına rağmen kazazedelerin büyük çoğunluğunun kaza anında koruyucu donanım ve ekipman kullanmadığı da tespit edilen dikkat çekici bilgiler arasındadır (%84,7). Tablo 16'da kazazedelere atfedilen kusur türlerinin İSG eğitimi almış olmaya göre değişiklik gösterip göstermediğini tespit etmek adına yapılan t-Testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 16: Kusur Türlerinin İSG Eğitim Bilgisine Göre Dağılımı

Kusur Türleri	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	İSG Eğitim İfadesi	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p	Anlamlılık
Kusuru Yok	1,24	,426	Verilmiş Verilmemiş	1,22 1,29	,408 ,564	-2,478	,030	p<0,05
Kusurlu	1,31	,463	Verilmiş Verilmemiş	1,34 1,36	,821 ,824	-2,493	,045	p<0,05
Tali Kusurlu	2,16	,371	Verilmiş Verilmemiş	2,28 2,24	,714 ,694	2,142	,009	p<0,05
Ağır Kusurlu	2,55	,363	Verilmiş Verilmemiş	2,62 2,54	,672 ,684	2,186	,025	p<0,05
Bağışlanamaz Kusurlu	1,14	,000	Verilmiş Verilmemiş	1,15 1,1	,746 ,754	2,408	,014	p<0,05

Tablo 16’da kazazedelere atfedilen kusur türlerinin İSG eğitimi alınıp alınmaması bilgisine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için t-Testi sonuçları verilmiştir. Burada eğitim alınıp alınmadığına dair nihai kararın SGK müfettişi tarafından verilmesi nedeniyle müfettiş ifadesi İSG eğitim ifadesi olarak ele alınmıştır.

Tablo 16’da görüldüğü gibi kazazedelerin kazada kusuru olmadığı ifadesi eğitim verilmemiş lehine farklılaşmaktadır ($t=-2,478$; $p=0,03$). Buna ek olarak kazazedelerin en düşük oranı ifade eden kusurlu bulunmasının da İSG eğitimi verilmemiş lehine farklılaştığı görülmektedir ($t=-2,493$; $p=0,045$). Diğer taraftan kazazedelerin kazada kusur oranının yüksekliği anlamına gelen tali kusurlu ($t=2,142$; $p=0,009$), ağır kusurlu ($t=2,186$; $p=0,025$) ve bağışlanamaz kusurlu ($t=2,408$; $p=0,014$) olduğu tespitinin eğitim verilmiş ifadesinin lehine farklılaştığı görülmektedir.

Kazazedelere atfedilen kusur türlerinin İSG eğitim alımına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek adına yapılan One-Way ANOVA ve Levene analizine göre kazazedelere atfedilen kusur türlerinin İSG eğitimi alıp alınmadığına göre toplam varyans içindeki standart sapması 0,05’ten büyük olduğu için (0,055; 0,03; 0,057; 0,05; 0,059) varyansların homojen olduğu görülmektedir. Varyans analizi sonuçlarının kusur türleri ile İSG eğitim bilgisi arasında anlamlı farklılık olduğu yönündeki düşüncüyü sağladığı için varyans analizinin test sonuçlarının güvenilir olduğu söylenebilir. Tablo 17’de ANOVA sonuçları özetlenmektedir.

Tablo 17: Kusur Türlerinin İSG Eğitim Bilgisine Göre ANOVA Sonuçları

	F İstatistiği	Kaza Türü Grupları		Ortalama Farklar	P
Kabul Edilebilir Kusur Yok İfadesi	2,376	Verilmiş	Verilmemiş	-,063	,044
Kabul Edilebilir Kusurlu İfadesi	2,114	Verilmiş	Verilmemiş	-,043	,039
Kabul Edilebilir Tali Kusurlu İfadesi	1,484	Verilmiş	Verilmemiş	,012	,028
Kabul Edilebilir Ağır Kusurlu İfadesi	2,865	Verilmiş	Verilmemiş	,042	,012
Kabul Edilebilir Bağışlanamaz Kusurlu İfadesi	1,281	Verilmiş	Verilmemiş	,019	,034

Tablo 17 incelendiğinde kazazedelere atfedilen kusur türlerinin İSG eğitimi alıp almadıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin One-Way ANOVA sonuçlarının verildiği görülmektedir. Sonuçta kusur türlerinin İSG eğitim bilgisine göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir.

Tabloyu özetlersek; kazazedelerin kazada etkisi olmadığı anlamına gelen kusuru yok ($F=2,376$; $p<0,05$) ve az bir kusuru olduğunu ifade eden kusurlu ($F=2,114$; $p<0,05$) bulunması İSG eğitimi verilmemiş ifadesi lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kazazedelerin kazada kusur oranının yüksek olduğunu ifade eden tali kusurlu ($F=1,484$; $p<0,05$), kusurun büyük çoğunluğunun kazazedeye bağlayan ağır kusurlu ($F= 2,865$; $p<0,05$) ve kazazededen başka kusurlu olmadığı anlamına gelen bağışlanamaz kusurlu ($F=1,281$; $p<0,05$) olarak ifade edilmesinin ise İSG eğitimi verilmiş lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tablo 18’de Tukey analizine göre kazazedelere iş kazalarında atfedilen kusur türlerinin İSG eğitimi alınıp alınmadığına göre oluşturduğu gruplar verilmiştir.

Tablo 18: Kusur Türleri İSG Eğitim Bilgisi İlişkisinin Tukey Analiz Sonuçları

	Verilmiş	Verilmemiş	p	Anlamlılık
Kusur Yok	2,42	2,63	,031	$p<0,05$
Kusurlu	2,48	2,87	,026	$p<0,05$
Tali Kusurlu	2,56	2,48	,034	$p<0,05$
Ağır Kusurlu	2,78	2,67	,042	$p<0,05$
Bağışlanamaz Kusurlu	1,65	1,47	,019	$p<0,05$

Tablo 18’de standart sapma değerine bakıldığında Tukey analizine göre eğitim bilgisiyle kusur türleri arasında anlamlılık 0,05 düzleminde anlamlıdır. Daha açık bir

ifadeyle kazazedelere iş kazalarında atfedilen kusur türlerinin İSG eğitimi verilmiş/verilmemiş bilgisine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu kapsamda kazazedelerin herhangi bir kusuru olmadığı anlamında kusuru yok ve diğer kusur türlerine göre en hafif kusur ifadesi olan kusurlu türlerinin İSG eğitimi verilmemiş lehine farklılık gösterdiği tespiti teyit edilmiştir. İlaveten iş kazalarında kazazedelere atfedilen diğer kusur türlerinin (tali, ağır ve bağışlanamaz) İSG eğitimi verilmiş bilgisi lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespiti de yine teyit edilmiştir. Ayrıca İSG eğitimi bilgisinin iş kazalarında kazazedelere atfedilen kusur türleri arasında benzer özellikler gösterdiği de görülmektedir.

Son olarak iş kazalarında kazazedelere atfedilen kusur türleri ile İSG eğitim bilgisi arasında bir ilişkinin var olup olmadığını varsa hangi tür bir ilişki olduğunu anlamamıza yarayan korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; kazazedelere atfedilen kusur türlerinden en yüksek orana sahip olan ağır kusurlu (%68) türü ile İSG eğitim bilgisinde en yüksek orana sahip olan eğitim verildi (%78,3) ifadesi arasındaki ilişki incelenmek üzere ele alınmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre bu iki değişken arasında pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0,526$; $p=0,03$).

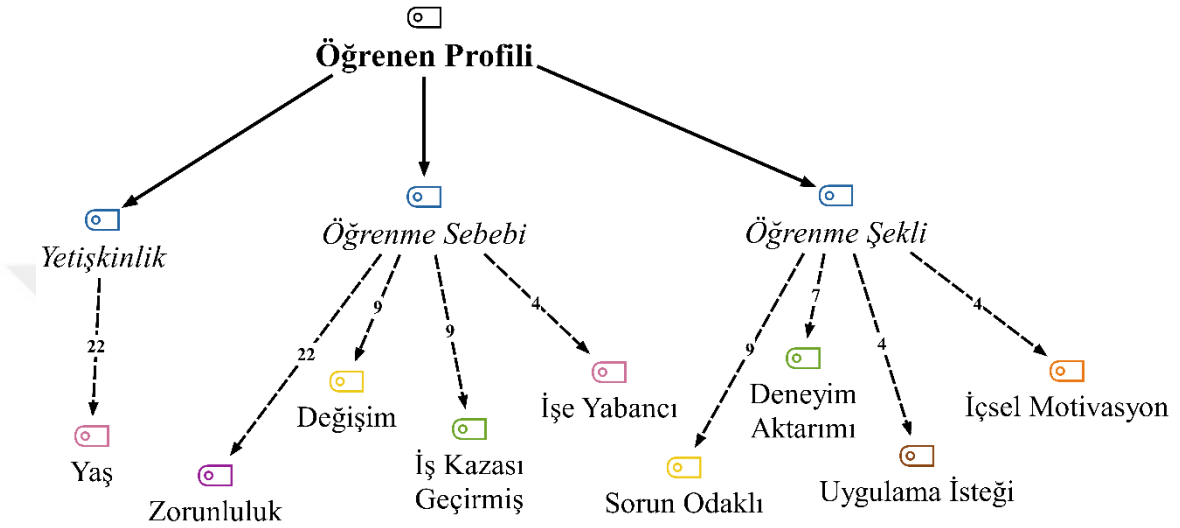
Özetleyecek olursak; bu bölümde “eğitime rağmen iş kaza sayılarındaki artış nedeniyle İSG eğitiminin başarısız olduğu” temel varsayımını doğrulamak adına istatistiki analizler yapılmıştır. Böylece temel varsayım doğrulanarak bu çalışmanın güvenilir bir temele oturtulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda raporlardan elde edilen verilere tanımlayıcı istatistikler, t-Testi, One-Way ANOVA, Levene, Tukey ve korelasyon analizleri yapılarak bulgulara ulaşılmıştır. Temel varsayımın doğrulanması adına analizlerin yapılmasının ardından “yetişkin öğrenme kuramları çerçevesinde tanımlanan yetişkin öğrenmesi İSG eğitiminin başarılı olması için bir alternatif oluşturabilir mi?” temel araştırma sorumuzun cevaplanması adına yapılan analizlerin sonuçları aşağıda incelenmek üzere ele alınmaktadır.

4.7.2. Öğrenen Profili Temasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrenen profili temasına ilişkin bulgular temel araştırma sorusu ve alt araştırma soruları minvalinde incelenmiştir. Burada iş güvenliği uzmanları ve insan kaynakları yöneticileriyle yapılan mülakatlardan elde edilen veriler; İSG eğitimi verilmesine rağmen niçin iş kaza sayılarının arttığı, İSG eğitiminin amaçladığı hedeflere ulaşmasının önündeki engellerin ne olduğu ve İSG eğitiminin hedef kitlesi olan

yetişkinlere uygun tasarlanıp tasarlanmadığı minvalinde yorumlanmak üzere ele alınmıştır.

Öğrenen profili teması üç kategoriden meydana gelmektedir. Bunlar; “*yetişkinlik*”, “*öğrenme sebebi*” ve “*öğrenme şekli*” olarak belirlenmiştir. Şekil 12’de Öğrenen Profili temasına ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli gösterilmektedir.



Şekil 12: Öğrenen Profili Temasına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Şekil 12’de gösterilen kategorilere ilişkin yapılan mülakatlarla ulaşılan bulgular aşağıda sıralanmaktadır.

1.İSG eğitiminin “*yetişkinlik*” üzerinden nasıl bir “*öğrenen profili*”ne sahip olduğunu gösteren bulgular:

- İSG eğitiminde öğrenenlerin yaşlarının yetişkin yaş grubunda olduğu tespit edilmiştir.

2. İSG eğitiminin “*öğrenme sebebi*” üzerinden nasıl bir “*öğrenen profili*”ne sahip olduğunu gösteren bulgular:

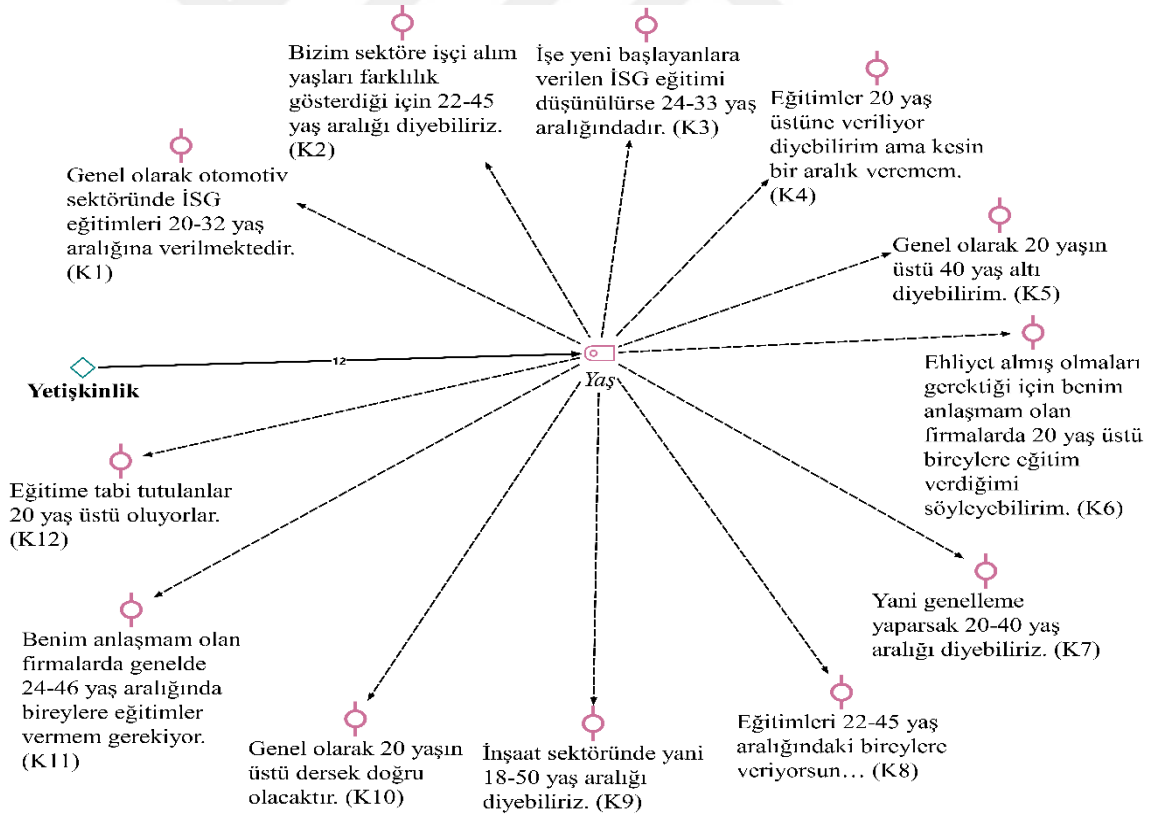
- Yeni verilen görevden dolayı işe yabancı olduğu için işin risklerini ve tedbirlerini öğrenme gereği,
- Çalıştığı iş yerinin zorunlu tutmasından dolayı işin risklerini ve tedbirlerini öğrenme gereği,
- İşin, şubenin, teknolojinin, birimin değişiminden dolayı işin risklerini ve tedbirlerini öğrenme gereği,

- İş kazası geçirip yeniden işe başlamadan dolayı işin risklerini ve tedbirlerini öğrenme gereği olarak tespit edilmiştir.

3. İSG eğitiminin “öğrenme şekli” üzerinden nasıl bir “öğrenen profili”ne sahip olduğunu gösteren bulgular:

- Katılımcıların iş güvenliğiyle ilgili mevcut sorunlarını çözme isteği,
- Katılımcıların teorik olarak edindikleri İSG bilgisini uygulama isteği,
- Katılımcıların içsel motivasyonla gönüllü olarak işin tehdit ve tedbirlerini öğrenme isteği,
- Katılımcıların kendi yaşadıkları iş kazalarını anlatarak deneyim aktarımı sağlamak isteğinde oldukları tespit edilmiştir.

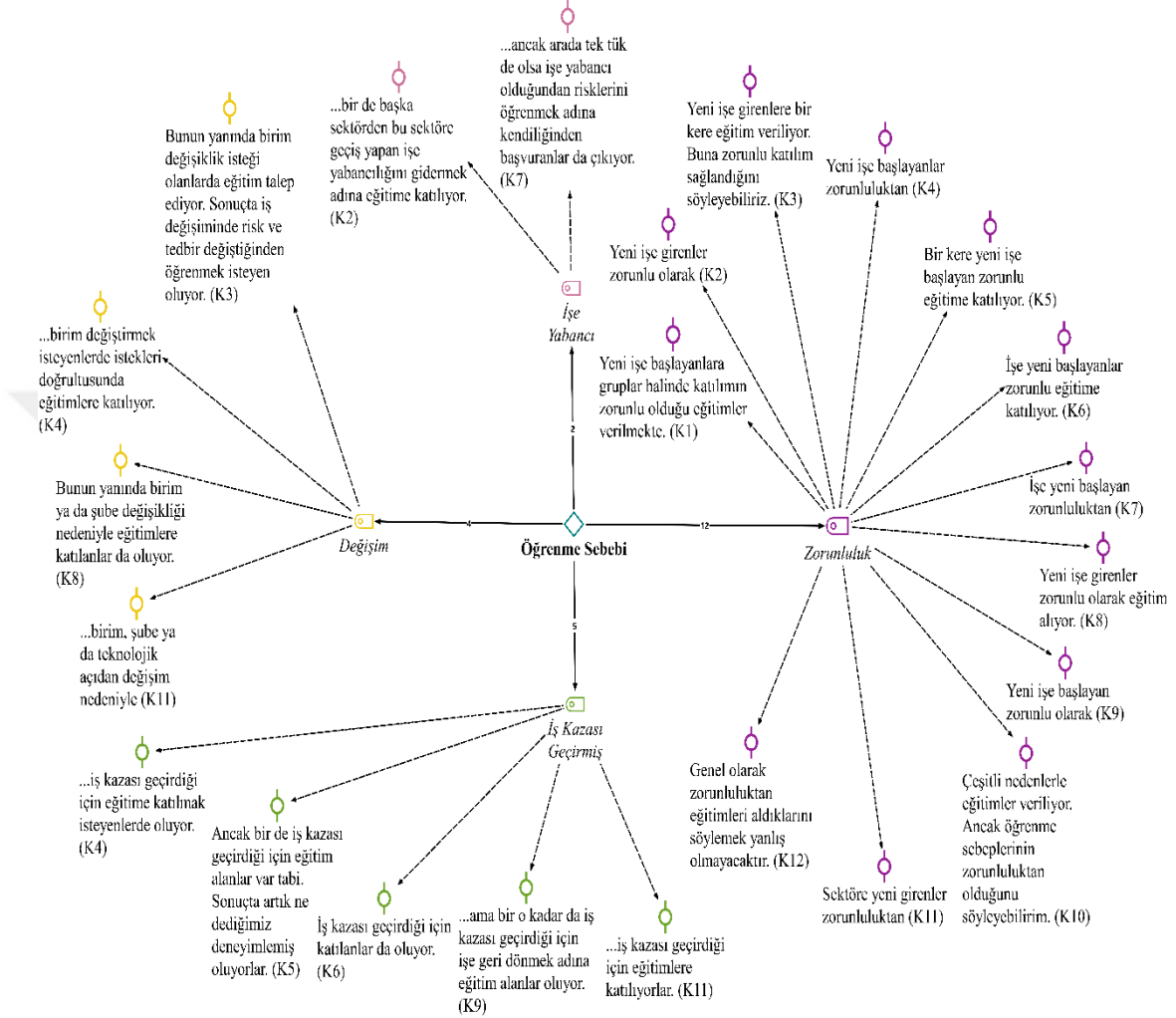
Bu bulgulardan “Yetişkinlik” kategorisine ilişkin iş güvenliği uzman ifadeleri Şekil 13’te detaylandırılmaktadır.



Şekil 13: Yetişkinlik Kategorisine İlişkin İş Güvenliği Uzman İfadeleri

Şekil 13’te “Yetişkinlik” kategorisi adına yaş kodu üzerinden elde edilen bulgular incelendiği zaman genel olarak 20-46 yaş aralığının İSG eğitimine tabi tutulduğu görülmektedir. Sadece inşaat sektörüyle anlaşması olan iş güvenliği uzmanının 18-50

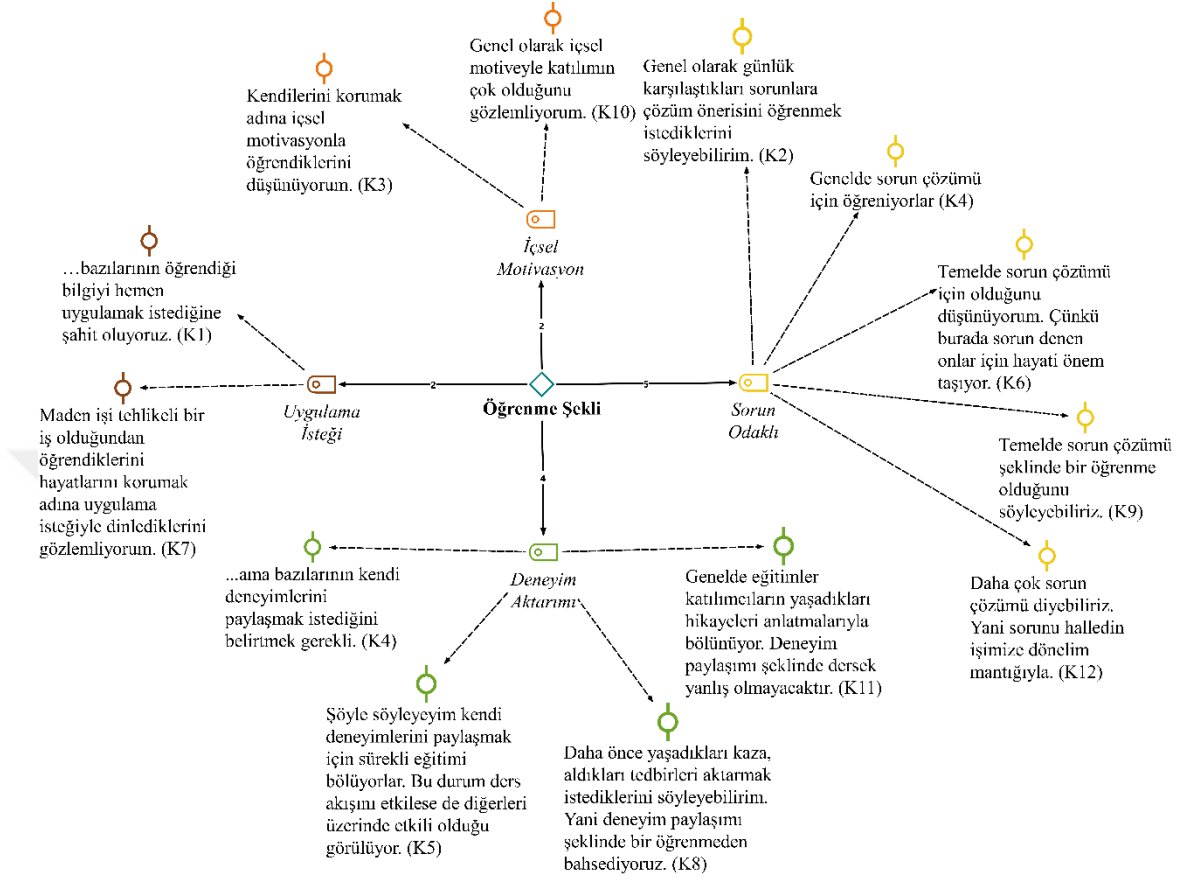
yaş aralığı ifadesini eğitime katılanlar için kullandığı görülmektedir. Diğer uzmanlar İSG eğitim katılımcılarını 20 yaş üstü olarak ifade etmektedir. Şekil 14’te “Öğrenme Sebebi” kategorisine ilişkin iş güvenliği uzman ifadeleri detaylandırılmaktadır.



Şekil 14: Öğrenme Sebebi Kategorisine İlişkin İş Güvenliği Uzman İfadeleri

Şekil 14’te “Öğrenme Sebebi” kategorisi adına zorunluluk, işe yabancılık, değişim ve iş kazası geçirmiş kodları üzerinden bulgular elde edilmiştir. Genel olarak tüm iş güvenliği uzmanlarının ortak ifadesinin katılımcıların İSG eğitiminin doğasından kaynaklanan *zorunluluk* sebebiyle İSG eğitimine katıldıkları yönünde olduğu görülmektedir. Bunun yanında teknolojik, birim ve şube değişimi gerçekleşeceği ya da gerçekleşmesini istedikleri için *değişim* sebebiyle ve iş kazası sonrası tekrar kaza geçirmemek ya da yaşadıklarından aldıkları ders nedeniyle *iş kazası geçirmiş* olmak sebebiyle eğitime katılımların olduğu da yoğun olarak ifade edilmiştir. Tekstil ve maden sektörüyle anlaşması olan uzmanların başka sektörden yeni gelmesi ya da başka bir iş yaparken farklı bir iş yapmaya başlamadan önce *işe yabancılık* nedeniyle eğitime

katılımların olduğunu ifade ettiği de görülmektedir. Şekil 15'te "Öğrenme Şekli" kategorisine ilişkin iş güvenliği uzman ifadeleri detaylandırılmaktadır.

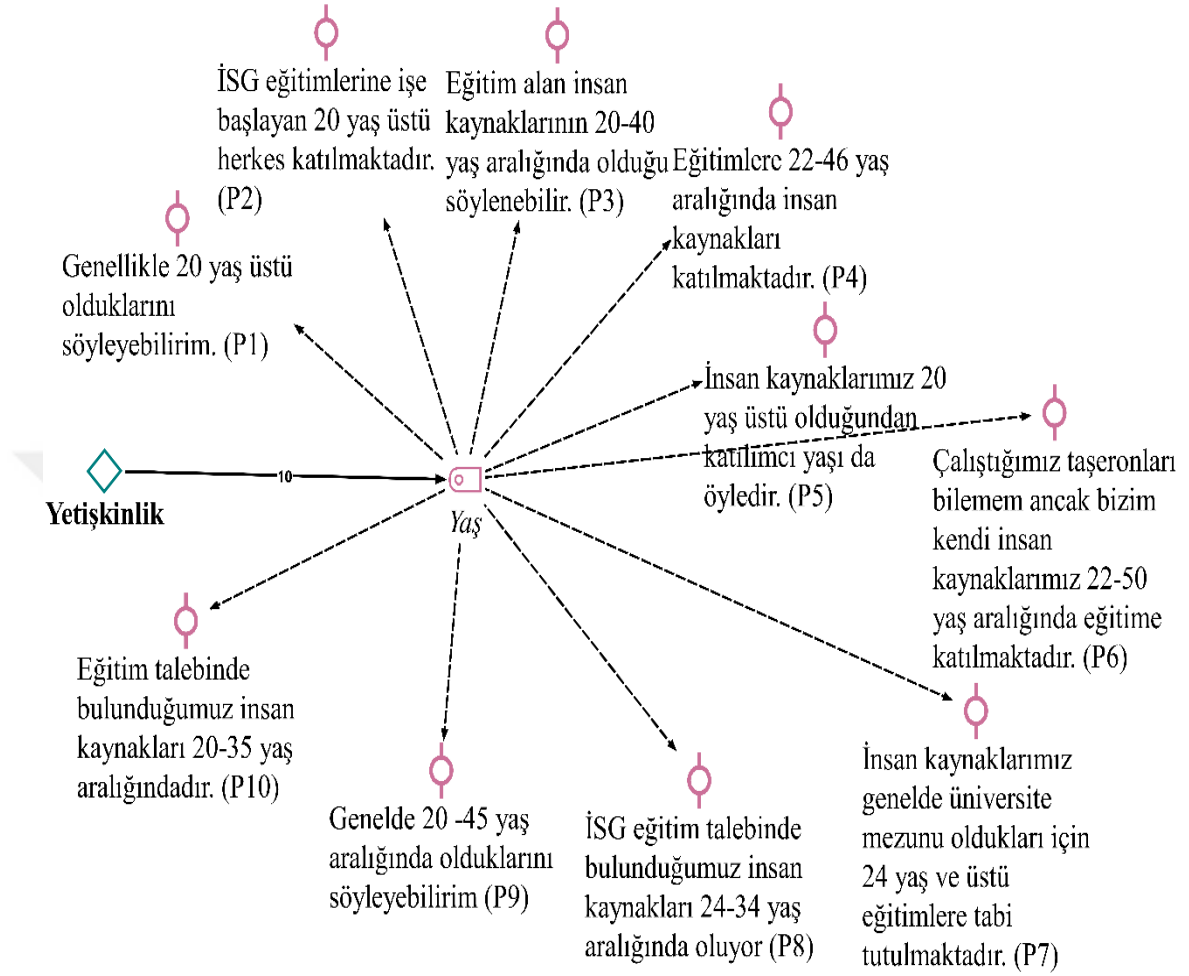


Şekil 15: Öğrenme Şekli Kategorisine İlişkin İş Güvenliği Uzman İfadeleri

Şekil 15'te "Öğrenme Şekli" kategorisi için sorun odaklı, uygulama isteği, içsel motivasyon ve deneyim aktarımı kodları üzerinden bulgular elde edilmiştir. Genel olarak iş güvenliği uzmanlarının günlük karşılaştıkları sorunları çözmek adına *sorun odaklı* öğrenme şekline sahip katılımcılarla çalıştıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca yine birçok uzmanın kendi yaşadıkları risk ve aldıkları tedbir sayesinde yaşadıkları hikayeleri anlatmak isteyen *deneyim aktarımı* öğrenme şekline sahip katılımcılardan bahsettikleri görülmektedir. Bunun yanında tedbir amaçlı olarak öğrendiklerini *uygulamak isteyen* ve *içsel motivasyonla* öğrenme şeklinden de yine bahsedildiği görülmektedir.

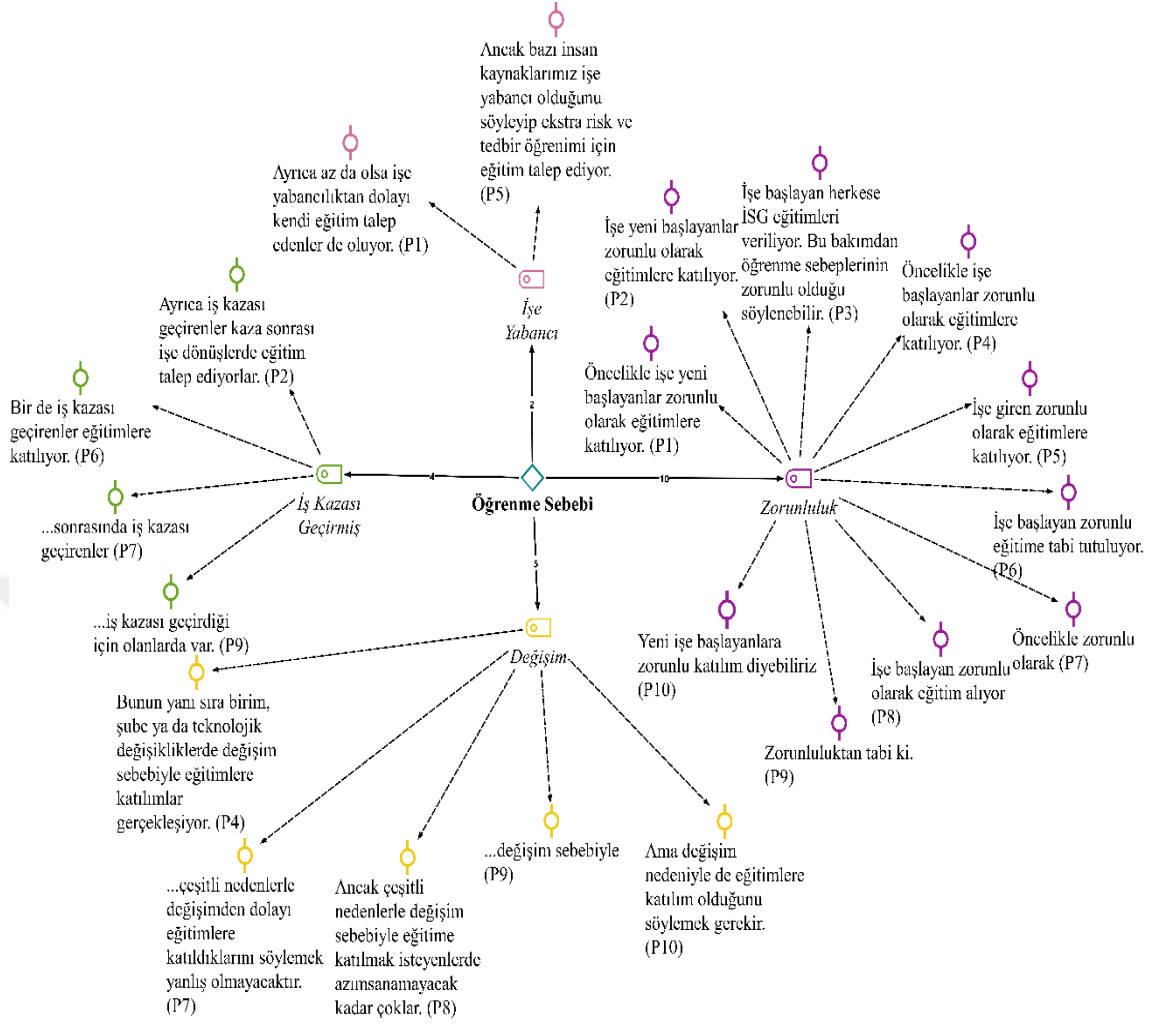
Öğrenen profiline ilişkin iş güvenliği uzmanlarından elde edilen bulgular bir araya getirildiğinde genel olarak İSG eğitimine katılanların; *20 yaş üstü*, *zorunluluk* ve *değişim* sebebiyle *sorun odaklı* ve *deneyim aktarımı* şeklinde öğrenmenin gerçekleştiği

bir profilde olduklarını söyleyebiliriz. Şekil 16’da “Yetişkinlik” kategorisine ilişkin insan kaynakları yönetici ifadeleri detaylandırılmaktadır.



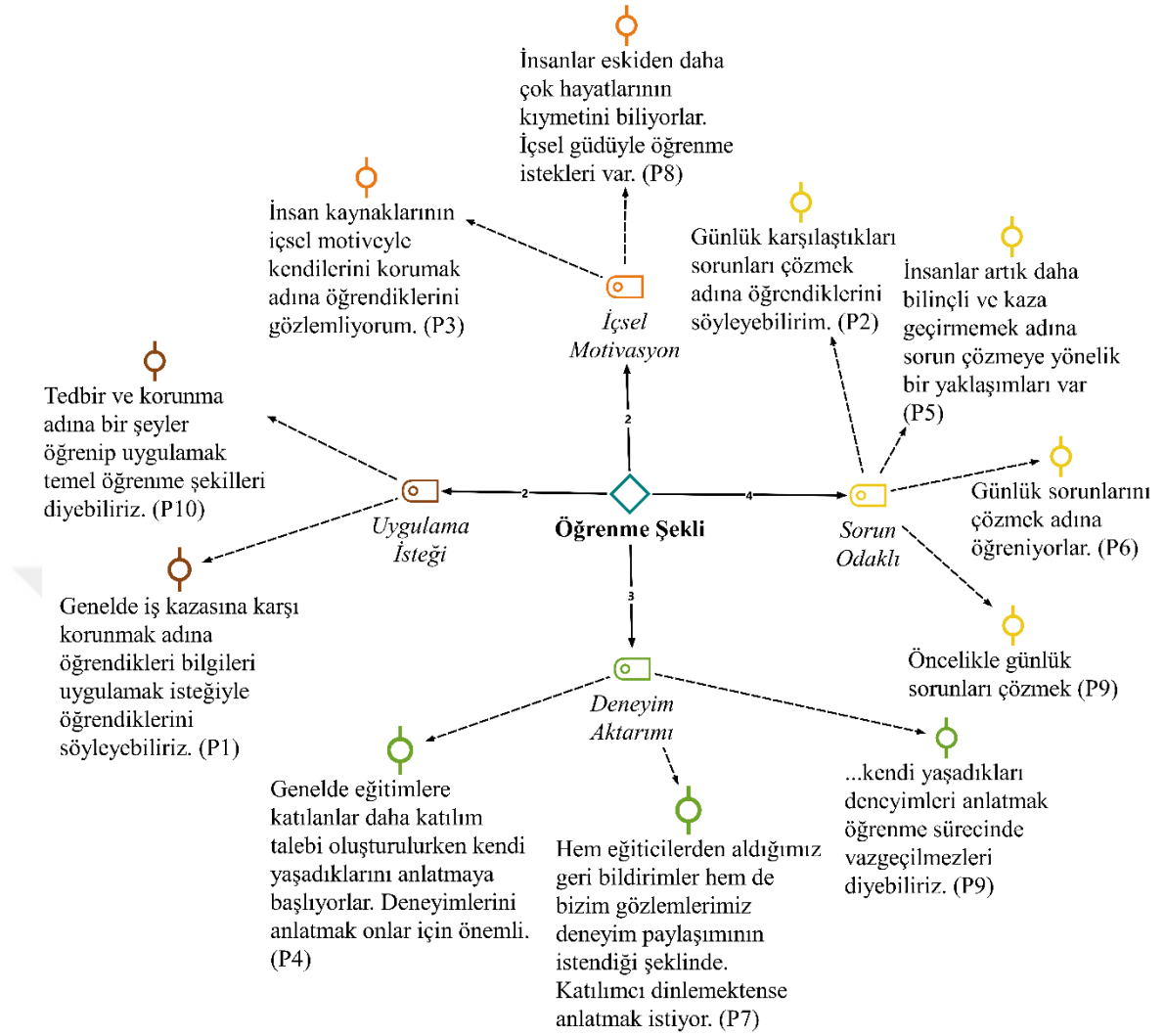
Şekil 16: Yetişkinlik Kategorisine İlişkin İnsan Kaynakları Yönetici İfadeleri

Şekil 16’da “Yetişkinlik” kategorisi adına yaş kodu üzerinden elde edilen bulgular incelendiği zaman genel olarak 20-46 yaş aralığının İSG eğitime tabi tutulduğu görülmektedir. 22 ve 24 yaş ile katılımcı yaşının başlatıldığı ve 34, 35, 40, 50 yaşa kadar oldukları da ifade edilmiştir. Ancak ortalama 20-46 yaş aralığından bahsedildiği görülmektedir. Şekil 17’de “Öğrenme Sebebi” kategorisine ilişkin insan kaynakları yönetici ifadeleri detaylandırılmaktadır.



Şekil 17: Öğrenme Sebebi Kategorisine İlişkin İnsan Kaynakları Yönetici İfadeleri

Şekil 17’de “Öğrenme Sebebi” kategorisi adına zorunluluk, işe yabancılık, değişim ve iş kazası geçirmiş kodları üzerinden bulgular elde edilmiştir. Genel olarak tüm insan kaynakları yöneticilerinin ortak ifadesinin katılımcıların İSG eğitiminin zorunlu olmasından dolayı *zorunluluk* sebebiyle İSG eğitime katıldıkları yönünde olduğu görülmektedir. Bunun yanında teknolojik, birim ve şube değişimi gerçekleşeceği ya da gerçekleşmesini istedikleri için *değişim* sebebiyle ve iş kazası sonrası tekrar kaza geçirmemek için *iş kazası geçirmiş* olmak sebebiyle eğitime katılımların olduğu da yoğun olarak ifade edilmiştir. Tekstil ve maden sektöründen yöneticilerin başka sektörden yeni gelmesi ya da başka bir iş yaparken farklı bir iş yapmaya başlamadan önce *işe yabancılık* nedeniyle eğitime katılımların olduğunu ifade ettiği de görülmektedir. Şekil 18’de “Öğrenme Şekli” kategorisine ilişkin insan kaynakları yönetici ifadeleri detaylandırılmaktadır.



Şekil 18: Öğrenme Şekli Kategorisine İlişkin İnsan Kaynakları Yönetici İfadeleri

Şekil 18’de “Öğrenme Şekli” kategorisi için sorun odaklı, uygulama isteği, içsel motivasyon ve deneyim aktarımı kodları üzerinden bulgular elde edilmiştir. Genel olarak günlük karşılaştıkları sorunları çözmek adına *sorun odaklı* öğrenme şekline sahip çalışanları olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca yine birçok yöneticinin kendi yaşadıkları risk ve aldıkları tedbir sayesinde yaşadıkları hikayeleri anlatmak isteyen *deneyim aktarımı* öğrenme şekline sahip çalışanlardan bahsettikleri görülmektedir. Bunun yanında tedbir amaçlı olarak öğrendiklerini *uygulamak isteyen* ve *içsel motivasyonla* öğrenme şeklinden de yine bahsedildiği görülmektedir.

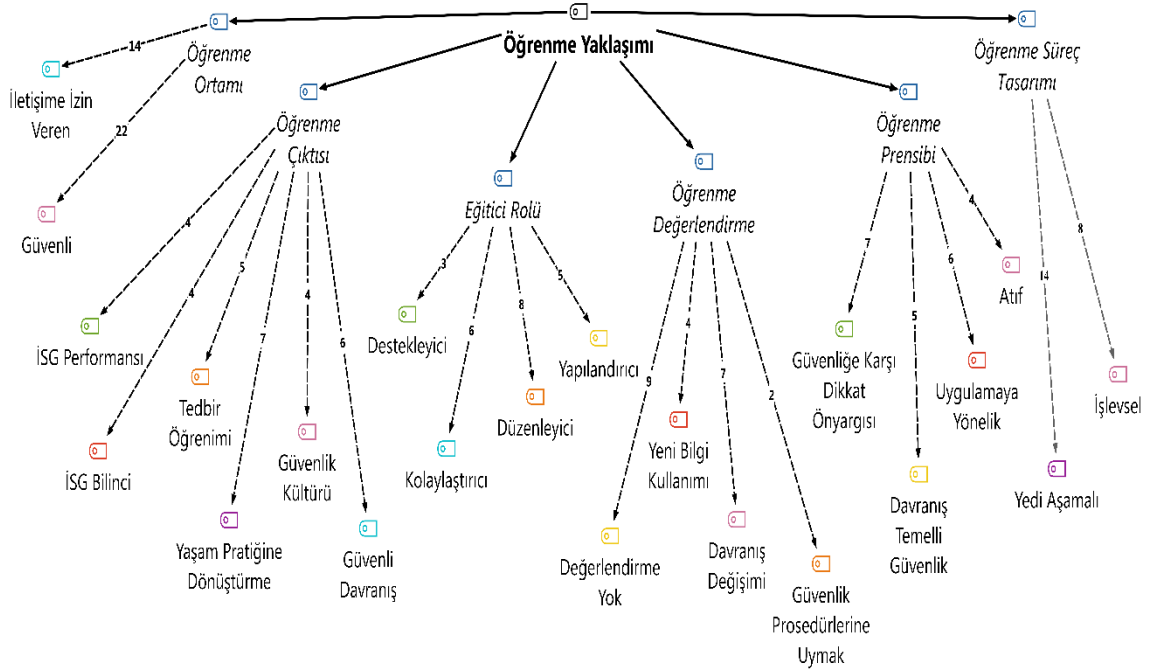
Öğrenen profiline ilişkin insan kaynakları yöneticilerinden elde edilen bulgular bir araya getirildiğinde genel olarak İSG eğitimine katılanların; 20 yaş üstü, zorunluluk ve değişim sebebiyle *sorun odaklı* ve *deneyim aktarımı* şeklinde öğrenmenin gerçekleştiği bir profile olduklarını söyleyebiliriz.

Özetleyecek olursak öğrenen profili temasına ilişkin elde edilen bulguların kuramsal çerçeveden hareketle oluşturulan kategori ve kodlarla uyumlu bir şekilde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yetişkinlik, öğrenme sebebi ve öğrenme şekli kategorileri bağlamında bulgulara ulaşılmıştır. Aşağıda çalışmanın ikinci teması olan öğrenme yaklaşımına ilişkin bulgular incelenmek üzere ele alınmaktadır.

4.7.3. Öğrenme Yaklaşımı Temasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrenme yaklaşımları temasına ilişkin bulgular temel araştırma sorusu ve alt araştırma soruları bağlamında incelenmiştir. Burada iş güvenliği uzmanları ve insan kaynakları yöneticileriyle yapılan mülakatlardan elde edilen veriler; İSG eğitimi verilmesine rağmen niçin iş kaza sayılarının arttığı, İSG eğitiminin amaçladığı hedeflere ulaşmasının önündeki engellerin ne olduğu ve İSG eğitiminin hedef kitlesi olan yetişkinlere uygun tasarlanıp tasarlanmadığı minvalinde yorumlanmak üzere ele alınmıştır.

Öğrenme yaklaşımları teması altı kategoriden meydana gelmektedir. Bunlar; “*öğrenme ortamı*”, “*eğitici rolü*”, “*öğrenme süreç tasarımı*”, “*öğrenme değerlendirme*”, “*öğrenme çıktısı*” ve “*öğrenme prensibi*” olarak belirlenmiştir. Şekil 19’da Öğrenme Yaklaşımı temasına ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli gösterilmektedir.



Şekil 19: Öğrenme Yaklaşımı Temasına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Şekil 19’da gösterilen kategorilere ilişkin yapılan mülakatlarla ulaşılan bulgular aşağıda sıralanmaktadır.

1. İSG eğitiminin “*öğrenme ortamı*” üzerinden nasıl bir “*öğrenme yaklaşımı*”na sahip olduğunu gösteren bulgular:

- İSG eğitim ortamının katılımcıların iletişim kurmasına izin vermesinin önemli olduğu,
- İSG eğitim ortamının güvenli olmasının önemli olduğu tespit edilmiştir.

2. İSG eğitiminin “*eğitici rolü*” üzerinden nasıl bir “*öğrenme yaklaşımı*”na sahip olduğunu gösteren bulgular:

- İSG eğitiminde eğiticinin düzenleyici konumda olduğu,
- İSG eğitiminde eğiticinin yapılandırıcı konumda olduğu,
- İSG eğitiminde eğiticinin destekleyici konumda olduğu,
- İSG eğitiminde eğiticinin kolaylaştırıcı konumda olduğu tespit edilmiştir.

3. İSG eğitiminin “*öğrenme süreç tasarımı*” üzerinden nasıl bir “*öğrenme yaklaşımı*”na sahip olduğunu gösteren bulgular:

- İSG eğitiminde işlevsel tasarımın tercih edildiği,
- İSG eğitiminde yedi aşamalı süreç tasarımının tercih edildiği tespit edilmiştir.

4. İSG eğitiminin “*öğrenme değerlendirme*” üzerinden nasıl bir “*öğrenme yaklaşımı*”na sahip olduğunu gösteren bulgular:

- İSG eğitiminde öğrenme değerlendirmesinin davranış değişimine bakılarak yapıldığı,
- İSG eğitiminde öğrenme değerlendirmesinin yeni bilgi kullanımına bakılarak yapıldığı,
- İSG eğitiminde öğrenme değerlendirmesinin güvenlik prosedürlerine uymasına bakılarak yapıldığı,
- İSG eğitiminde öğrenme değerlendirmesi adına hiçbir şeyin yapılmadığı tespit edilmiştir.

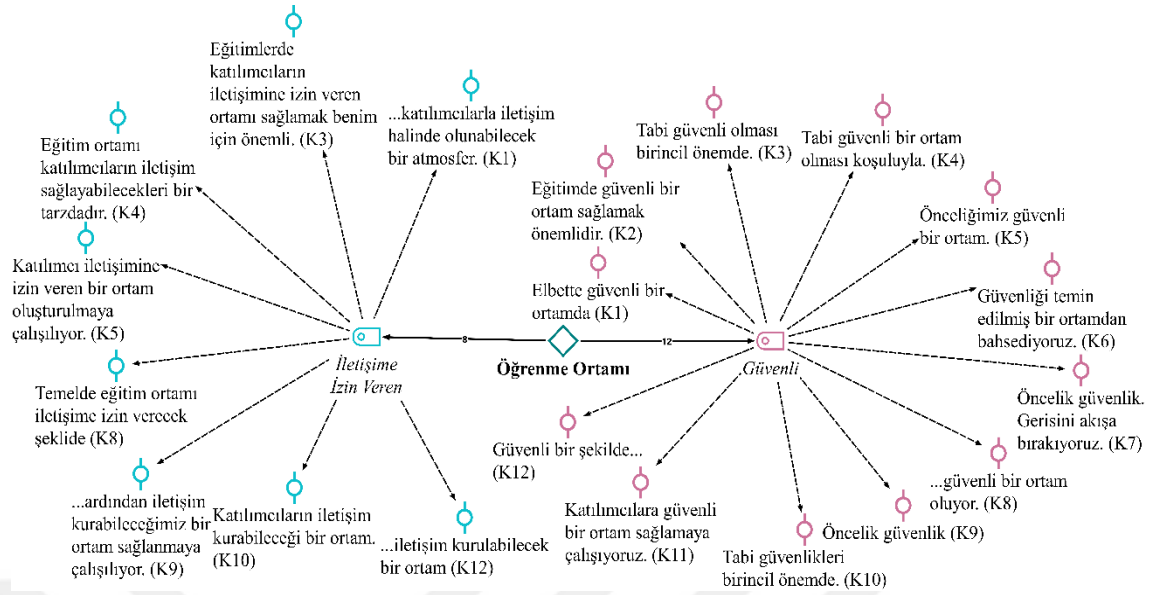
5. İSG eğitiminin “*öğrenme çıktısı*” üzerinden nasıl bir “*öğrenme yaklaşımı*”na sahip olduğunu gösteren bulgular:

- İSG eğitiminde öğrenme sonucunda güvenli davranış beklendiği,
- İSG eğitiminde öğrenme sonucunda öğrenilenleri yaşam pratiğine dönüştürmelerinin beklendiği,
- İSG eğitiminde öğrenme sonucunda İSG bilinci gelişiminin beklendiği,
- İSG eğitiminde öğrenme sonucunda tedbir öğreniminin beklendiği,
- İSG eğitiminde öğrenme sonucunda güvenlik kültürü oluşumunun beklendiği,
- İSG eğitiminde öğrenme sonucunda İSG performansı beklendiği tespit edilmiştir.

6. İSG eğitiminin “*öğrenme prensibi*” üzerinden nasıl bir “*öğrenme yaklaşımı*”na sahip olduğunu gösteren bulgular:

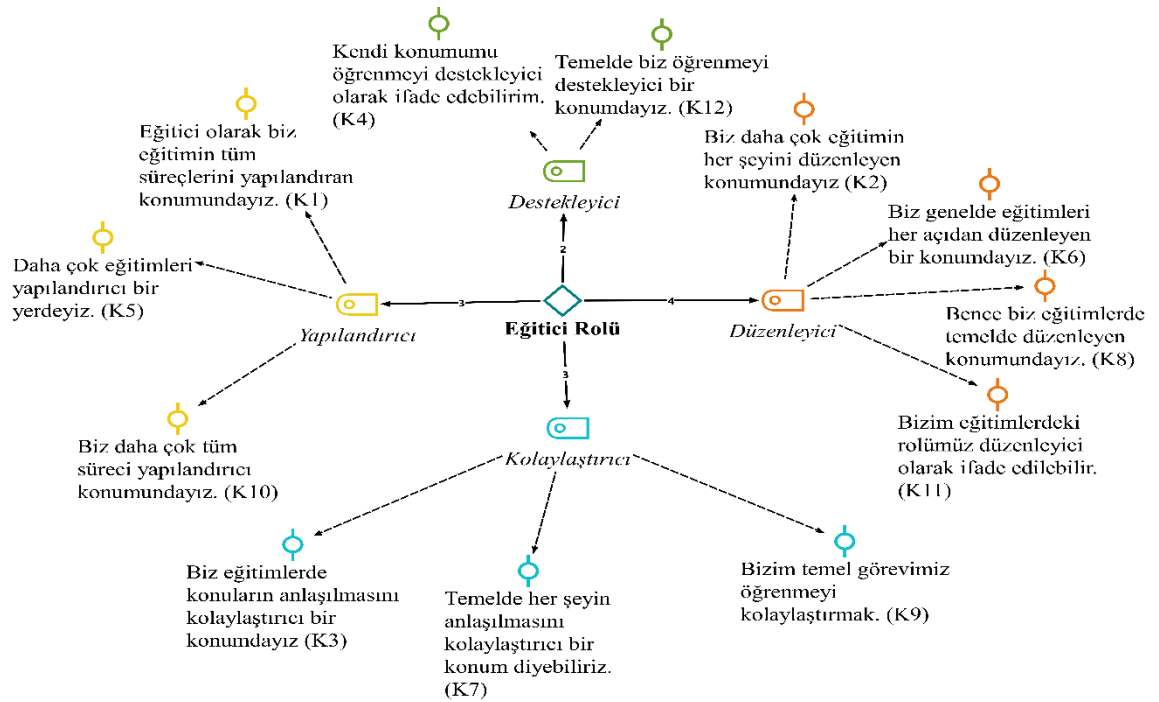
- İSG eğitiminde öğrenme prensibinin davranış temelli güvenlik yaklaşımı doğrultusunda olduğu,
- İSG eğitiminde öğrenme prensibinin güvenliğe karşı dikkat önyargısı yaklaşımı doğrultusunda olduğu,
- İSG eğitiminde öğrenme prensibinin atıf yaklaşımı doğrultusunda olduğu,
- İSG eğitiminde öğrenme prensibinin uygulamaya yönelik bir yaklaşımda olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgulardan “Öğrenme Ortamı” kategorisine ilişkin iş güvenliği uzman ifadeleri Şekil 20’de detaylandırılmaktadır.



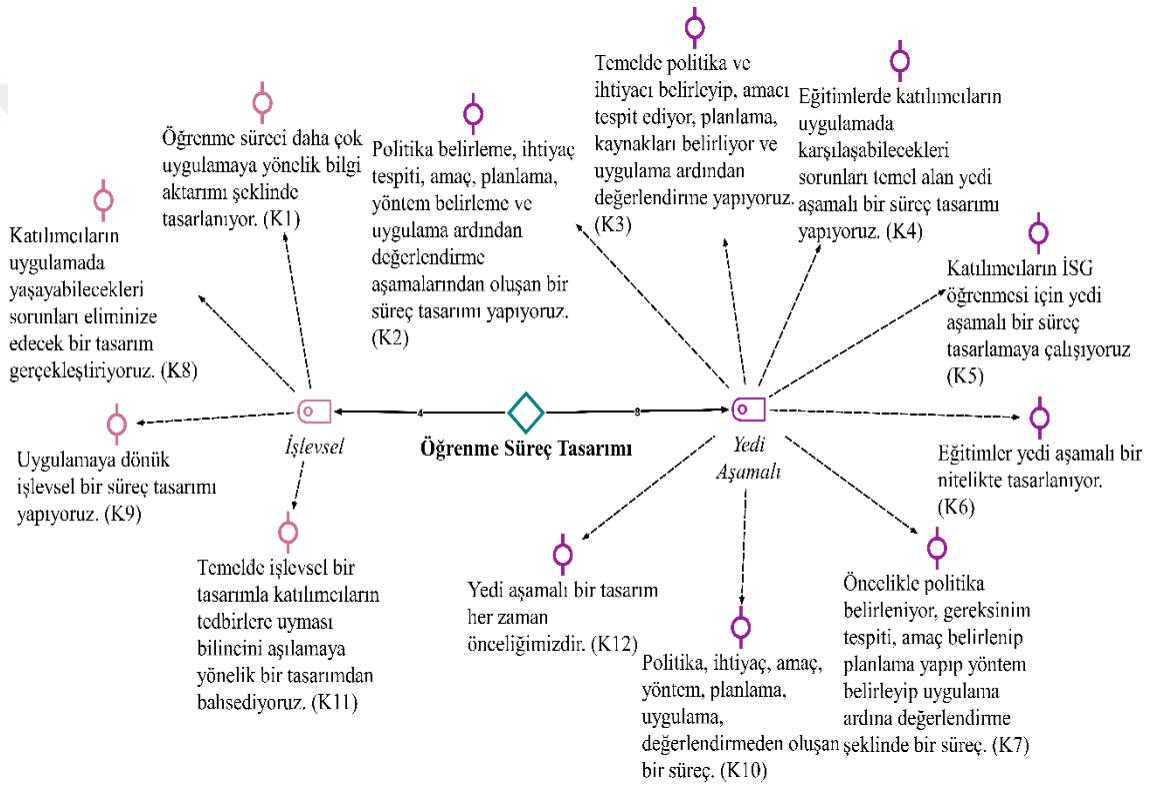
Şekil 20: Öğrenme Ortamı Kategorisine İlişkin İş Güvenliği Uzman İfadeleri

Şekil 20’de “Öğrenme Ortamı” kategorisi adına güvenli ve iletişime izin veren kodları üzerinden elde edilen bulgular incelendiği zaman tüm uzmanların katılımcıları korumak adına *güvenli* bir ortamdan bahsettikleri görülmektedir. Bunun yanında öğrenme için karşılıklı iletişimin sağlanması adına *iletişime izin veren* bir ortam olması gerektiği ifade edilmiştir. Şekil 21’de “Eğitici Rolü” kategorisine ilişkin iş güvenliği uzman ifadeleri detaylandırılmaktadır.



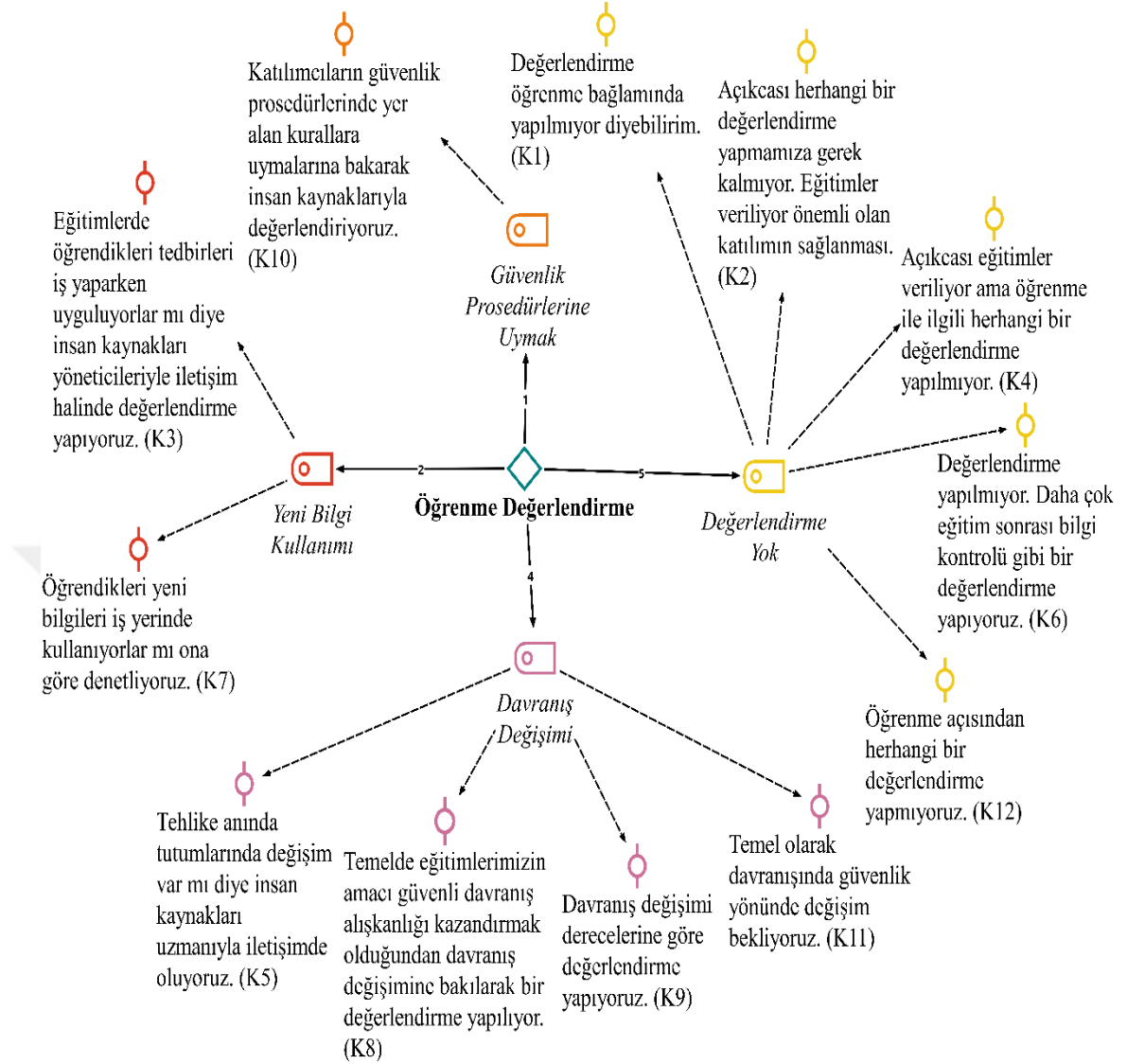
Şekil 21: Eğitici Rolü Kategorisine İlişkin İş Güvenliği Uzman İfadeleri

Şekil 21’de “Eğitici Rolü” kategorisi adına düzenleyici, yapılandırıcı, destekleyici ve kolaylaştırıcı kodları üzerinden bulgular elde edilmiştir. Genel olarak iş güvenliği uzmanlarının eğitimin her aşamasını organize eden *düzenleyici* bir rolü olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bunun yanında öğrenmenin rahat bir şekilde yapılmasını sağlayan *kolaylaştırıcı* ve eğitimin tüm süreçlerini duruma göre şekillendiren *yapılandırıcı* rolleri olduğunu ifade edildiği görülmektedir. Ayrıca öğrenmenin kolay yapılabilmesi adına *destekleyici* rollerinin olduğunu ifade edildiği de görülmektedir. Şekil 22’de “Öğrenme Süreç Tasarımı” kategorisine ilişkin iş güvenliği uzman ifadeleri detaylandırılmaktadır.



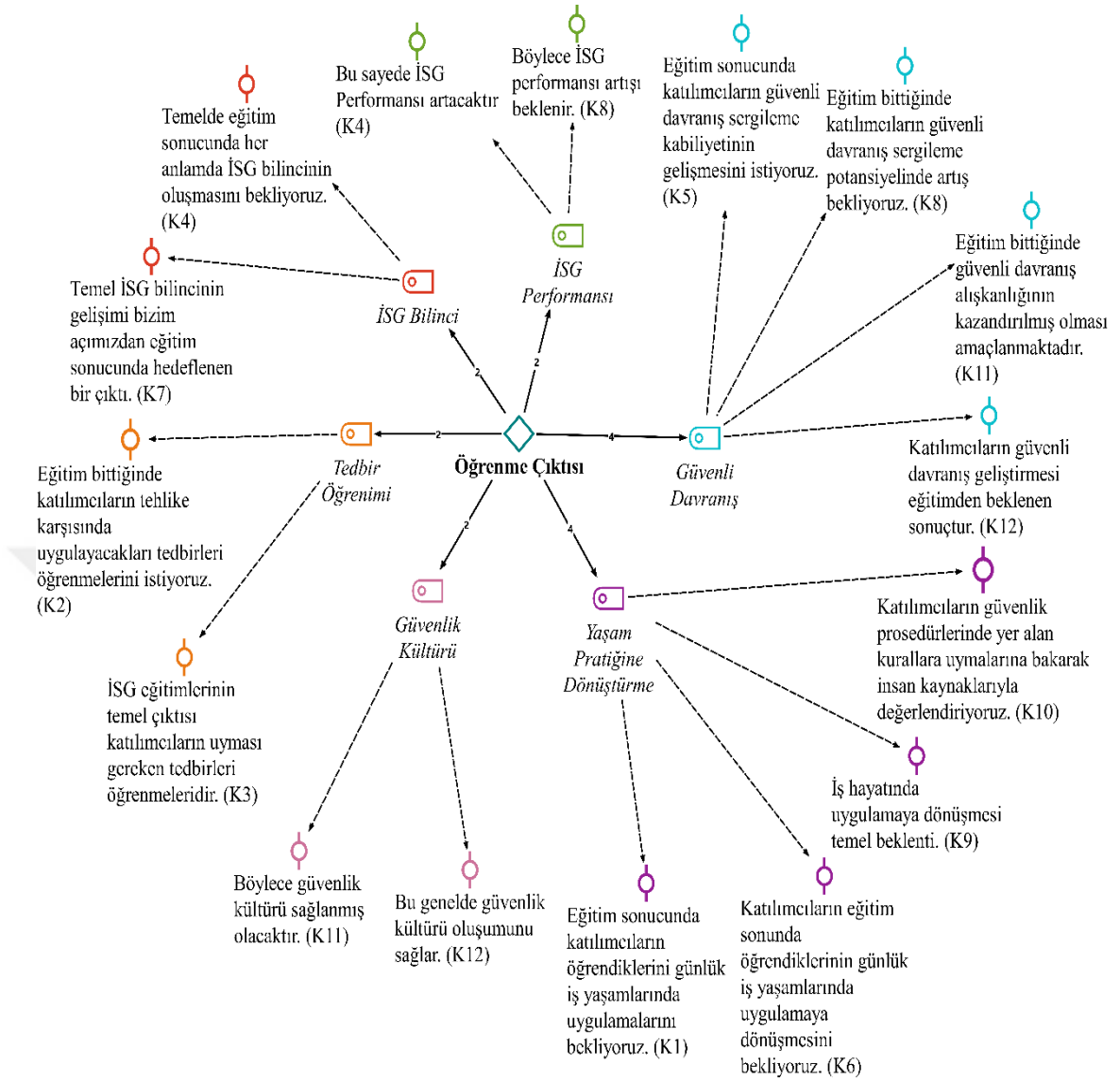
Şekil 22: Öğrenme Süreç Tasarımı Kategorisi İş Güvenliği Uzman İfadeleri

Şekil 22’de “Öğrenme Süreç Tasarımı” kategorisi için işlevsel ve yedi aşamalı tasarım kodları üzerinden bulgular elde edilmiştir. Genel olarak iş güvenliği uzmanlarının literatürde yer alan politika belirleme, ihtiyaç tespiti, amaç belirleme, planlama, yöntem belirleme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan *yedi aşamalı tasarım* tercih ettikleri görülmektedir. Bunun yanında da katılımcıların öğrendiklerini uygulamalarına fırsat tanıyan *işlevsel tasarım* sıkça tercih edildiği görülmektedir. Şekil 23’te “Öğrenme Değerlendirme” kategorisine ilişkin iş güvenliği uzman ifadeleri detaylandırılmaktadır.



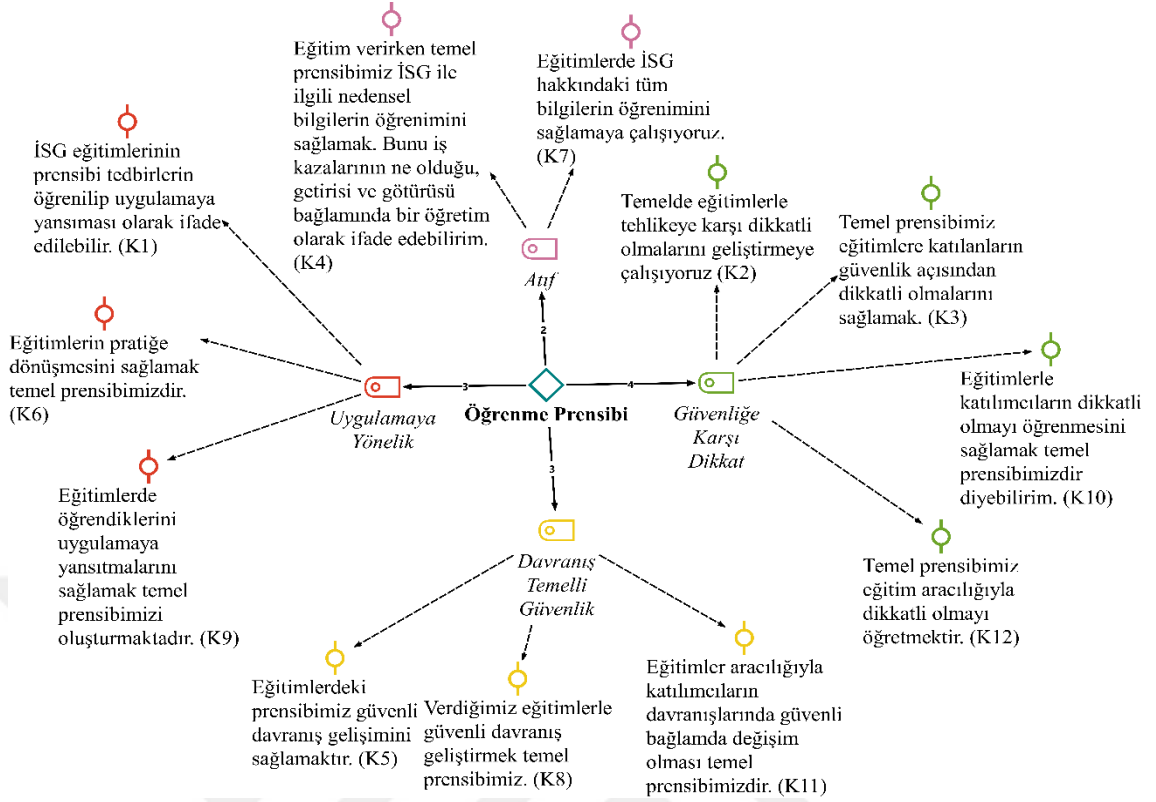
Şekil 23: Öğrenme Değerlendirme Kategorisi İş Güvenliği Uzman İfadeleri

Şekil 23'te "Öğrenme Değerlendirme" kategorisi için davranış değişimi, yeni bilgi kullanımı, güvenlik prosedürlerine uyma ve değerlendirme yok kodları üzerinden bulgular elde edilmiştir. Genel olarak iş güvenliği uzmanlarının temel olarak öğrenme açısından bir *değerlendirme yapmadıklarını* ifade ettikleri görülmektedir. Bazı uzmanların öğrenilenlerin uygulanması bağlamında *davranış değişimi*, öğrenme değerlendirmesini tehlike ve tehdit karşısında eğitimde öğrendikleri bilgiyi uygulamak bağlamında *yeni bilgi kullanımı* ve eğitim sayesinde gelişen İSG bilinci ile *güvenlik prosedürlerine uyma* kapasitelerinin kontrolü şeklinde değerlendirme yapıldığını ifade ettikleri de görülmektedir. Şekil 24'te "Öğrenme Çıktısı" kategorisine ilişkin iş güvenliği uzman ifadeleri detaylandırılmaktadır.



Şekil 24: Öğrenme Çıktısı Kategorisine İlişkin İş Güvenliği Uzman İfadeleri

Şekil 24'te "Öğrenme Çıktısı" kategorisi için güvenli davranış, yaşam pratiğine dönüştürme, İSG bilinci, tedbir öğrenimi, güvenlik kültürü ve İSG performansı kodları üzerinden bulgular elde edilmiştir. İş güvenliği uzmanlarının eğitimden beklediği öğrenme çıktısının en çok *güvenli davranış* gelişimi olduğu görülmektedir. Bunu *yaşam pratiğine dönüştürme* ve *tedbir öğrenimi* izlemektedir. Aynı zamanda uzmanlar *İSG bilinci* geliştirmenin de beklenen bir çıktı olduğunu ifade etmektedirler. Bunun yanında güvenlik kültürü ve İSG performansının da beklenen bir çıktı olduğunun ifade edildiği de görülmektedir. Şekil 25'te "Öğrenme Prensipleri" kategorisine ilişkin iş güvenliği uzman ifadeleri detaylandırılmaktadır.

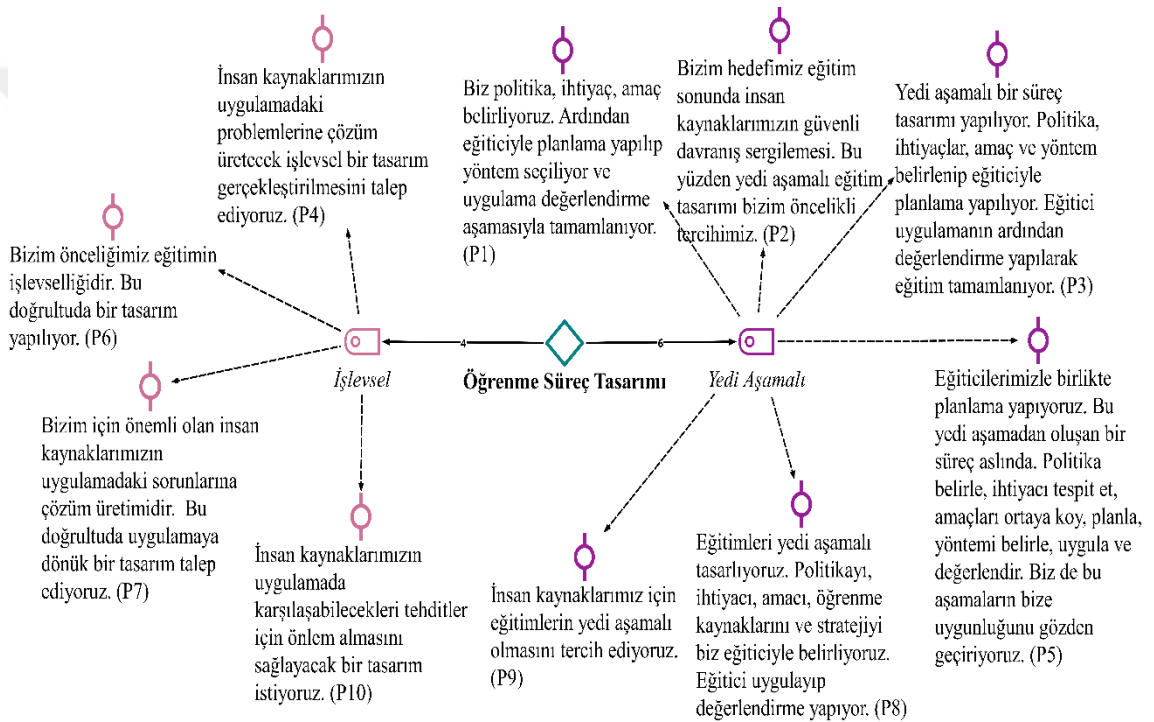


Şekil 25: Öğrenme Prensibi Kategorisine İlişkin İş Güvenliği Uzman İfadeleri

Şekil 25'te "Öğrenme Prensibi" kategorisi için davranış temelli güvenlik, güvenliğe karşı dikkat önyargısı, atıf ve uygulamaya yönelik kodlar üzerinden bulgular elde edilmiştir. İş güvenliği uzmanlarının eğitimde öğrenme prensibi olarak güvenlik açısından dikkatli olmak bağlamında *güvenliğe karşı dikkat önyargısı*ni benimsedikleri görülmektedir. Bunu güvenli davranış geliştirme bağlamında *davranış temelli güvenlik* ve öğrendikleri bilgileri uygulamaya geçirmeleri bağlamında *uygulamaya yönelik* öğrenme prensibi benimsedikleri ifadesinin takip ettiği görülmektedir. Aynı zamanda İSG ile ilgili nedensel bilgilerin verilmesi bağlamında *atıf* yaklaşımında öğrenme prensibini benimsediklerini de ifade etmektedirler.

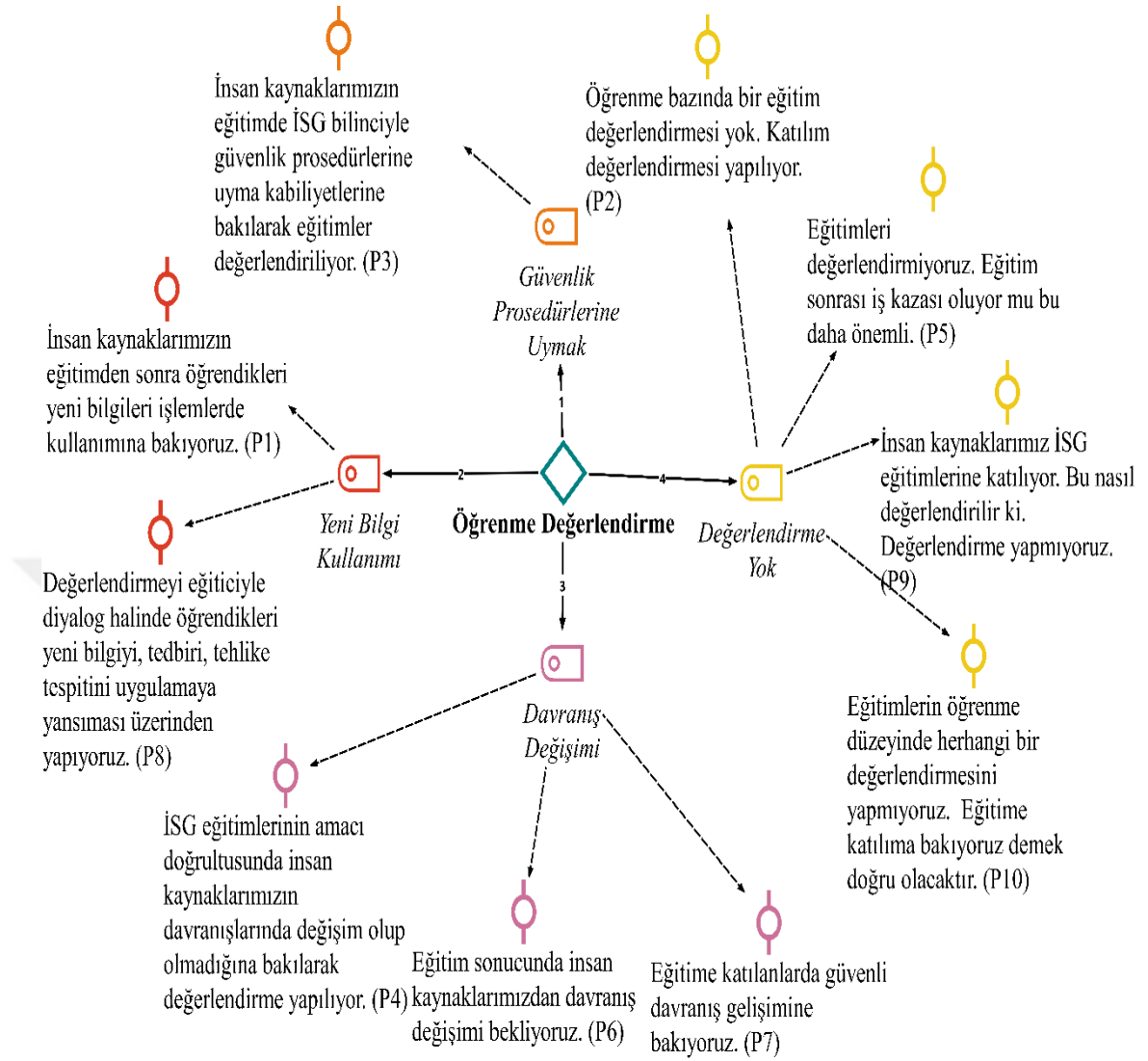
Öğrenme yaklaşımına ilişkin iş güvenliği uzmanlarından elde edilen bulgular bir araya getirildiğinde genel olarak İSG eğitiminin; *güvenli ve iletişime izin veren* bir ortamda; *düzenleyici* rolünde eğitici aracılığıyla; *yedi aşamalı* öğrenme süreç tasarımıyla; *güvenliğe karşı dikkat önyargısı* ve *uygulamaya yönelik* prensibiyle; öğrenme bağlamında *değerlendirme yapılmayıp* eğitime katılımın değerlendirildiği; eğitim sonucunda *yaşam pratiğine dönüştürme* ve *tedbir öğrenimi* gelişiminin beklendiği bir yaklaşımla gerçekleştirildiğini söyleyebiliriz. Şekil 26'da "Öğrenme Ortamı" kategorisine ilişkin insan kaynakları yönetici ifadeleri detaylandırılmaktadır.

Şekil 27’de “Eğitici Rolü” kategorisi adına düzenleyici, yapılandırıcı, destekleyici ve kolaylaştırıcı kodları üzerinden bulgular elde edilmiştir. Genel olarak insan kaynakları yöneticilerinin eğitimcilerin eğitimin her aşamasını organize eden *düzenleyici* bir rolü olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bunun yanında öğrenmenin rahat bir şekilde yapılmasını sağlayan *kolaylaştırıcı* ve eğitimin tüm süreçlerini duruma göre şekillendiren *yapılandırıcı* rollerinin olduğunu ifade edildiği görülmektedir. Ayrıca eğitimcilerin öğrenmenin kolay yapılabilmesi adına *destekleyici* rolü olduğunu da ifade edildiği görülmektedir. Şekil 28’de “Öğrenme Süreç Tasarımı” kategorisine ilişkin insan kaynakları yönetici ifadeleri detaylandırılmaktadır.



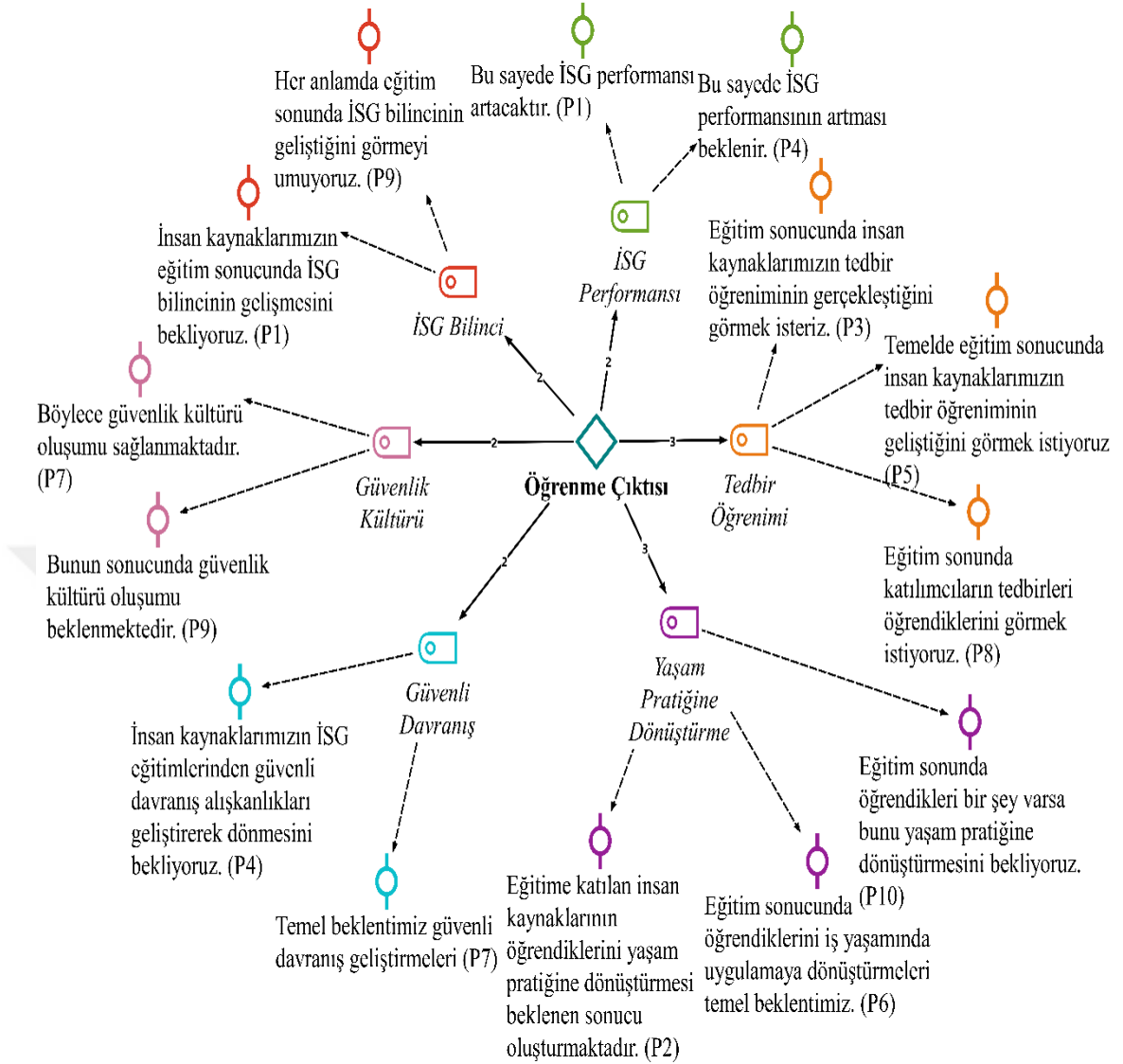
Şekil 28: Öğrenme Süreç Tasarımı Kategorisi İnsan Kaynakları Yönetici İfadeleri

Şekil 28’de “Öğrenme Süreç Tasarımı” kategorisi için işlevsel ve yedi aşamalı tasarım kodları üzerinden bulgular elde edilmiştir. Genel olarak insan kaynakları yöneticilerinin literatürde yer alan politika belirleme, ihtiyaç tespiti, amaç belirleme, planlama, yöntem belirleme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan *yedi aşamalı tasarım* tercih ettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bunun yanında katılımcıların öğrendiklerini uygulamalarına fırsat tanıyan *işlevsel tasarım* tercih edildiği de tespit edilmiştir. Şekil 29’da “Öğrenme Değerlendirme” kategorisine ilişkin insan kaynakları yönetici ifadeleri detaylandırılmaktadır.



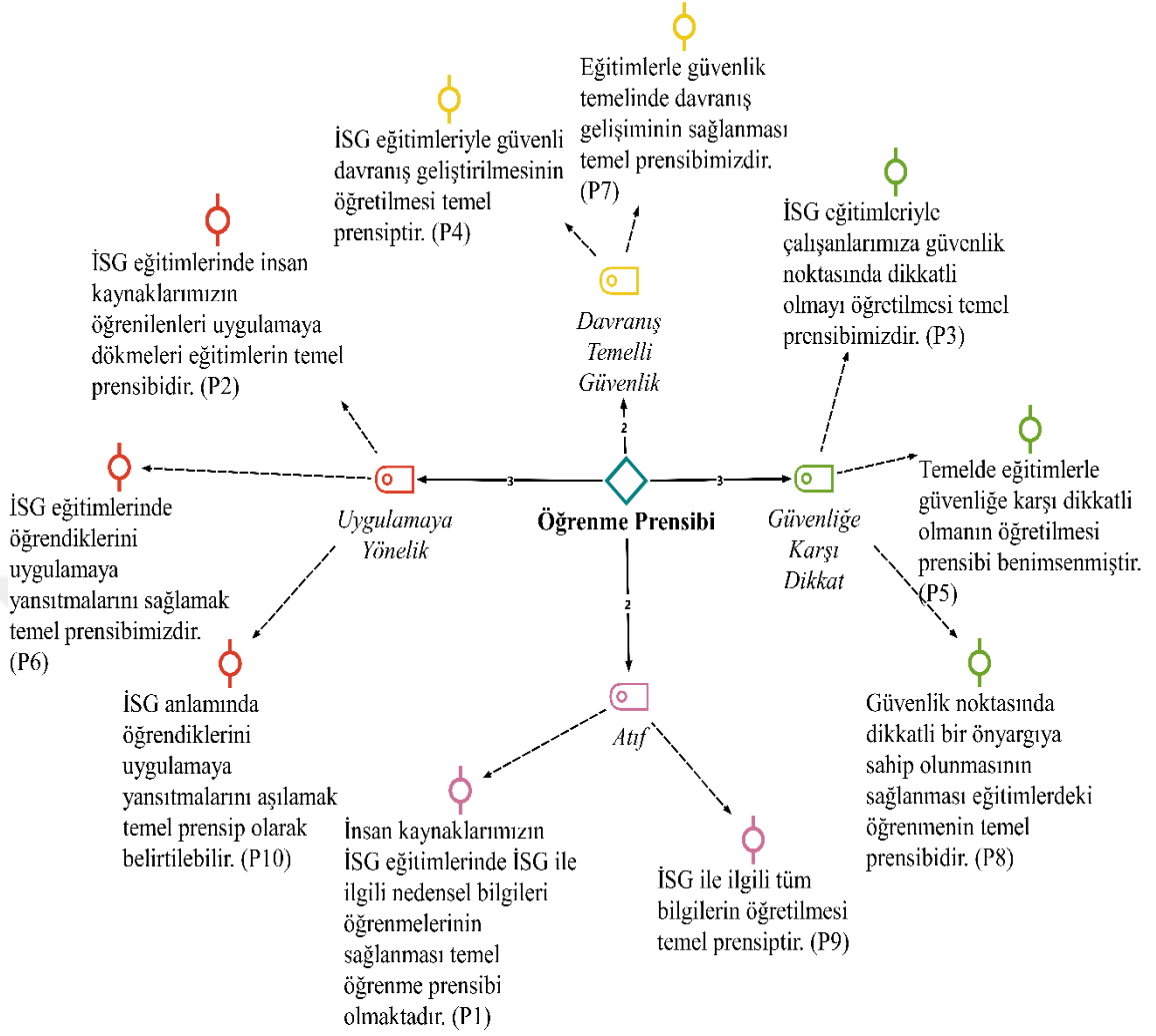
Şekil 29: Öğrenme Değerlendirme Kategorisi İnsan Kaynakları Yönetici İfadeleri

Şekil 29’da “Öğrenme Değerlendirme” kategorisi için davranış değişimi, yeni bilgi kullanımı, güvenlik prosedürlerine uyma ve değerlendirme yok kodları üzerinden bulgular elde edilmiştir. Genel olarak insan kaynakları yöneticilerinin öğrenme açısından *değerlendirme yapmadıklarını* bunun yerine eğitim katılımının değerlendirildiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bunun yanında tehlike ve tehdit karşısında eğitimde öğrendikleri bilgiyi uygulamak bağlamında *yeni bilgi kullanımı*, öğrenilenlerin uygulanması bağlamında *davranış değişimi* ve eğitim sayesinde gelişen İSG bilinci ile *güvenlik prosedürlerine uyma* kapasitelerinin kontrolü şeklinde değerlendirme yaptıklarını da belirtmektedirler. Şekil 30’da “Öğrenme Çıktısı” kategorisine ilişkin insan kaynakları yönetici ifadeleri detaylandırılmaktadır.



Şekil 30: Öğrenme Çıktısı Kategorisine İlişkin İnsan Kaynakları Yönetici İfadeleri

Şekil 30’da “Öğrenme Çıktısı” kategorisi için güvenli davranış, yaşam pratiğine dönüştürme, İSG bilinci, tadbir öğrenimi, güvenlik kültürü ve İSG performansı kodları üzerinden bulgular elde edilmiştir. İnsan kaynakları yöneticilerinin eğitimden beklediği öğrenme çıktısının en çok *yaşam pratiğine dönüştürme* ve *tadbir öğrenimi* olduğu görülmektedir. Aynı zamanda yöneticiler *güvenli davranış* ve *İSG bilinci* geliştirmenin de beklenen bir çıktı olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca *güvenlik kültürü* gelişimi ve *İSG performansı* artışının da beklenen bir çıktı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Şekil 31’de “Öğrenme Prensipleri” kategorisine ilişkin insan kaynakları yönetici ifadeleri detaylandırılmaktadır.



Şekil 31: Öğrenme Prensibi Kategorisi İnsan Kaynakları Yönetici İfadeleri

Şekil 31’de “Öğrenme Prensibi” kategorisi için davranış temelli güvenlik, güvenliğe karşı dikkat önyargısı, atıf ve uygulamaya yönelik kodlar üzerinden bulgular elde edilmiştir. İnsan kaynakları yöneticilerinin eğitimde öğrenme prensibi olarak güvenlik açısından dikkatli olmak bağlamında *güvenliğe karşı dikkat önyargısı* ve öğrendikleri bilgileri uygulamaya geçirmeleri bağlamında *uygulamaya yönelik* öğrenme prensibi benimsedikleri görülmektedir. Bunu güvenli davranış geliştirme bağlamında *davranış temelli güvenlik* ve İSG ile ilgili nedensel açıklamalarda bulunacak kadar bilgi sahibi olmak bağlamında *atıf* öğrenme prensibini benimsedikleri ifadeleri takip etmektedir.

Öğrenme yaklaşımına ilişkin insan kaynakları yöneticilerinden elde edilen bulgular bir araya getirildiğinde genel olarak İSG eğitiminin; *güvenli* ve *iletişime izin veren* bir ortamda; *düzenleyici* rolünde eğitici aracılığıyla; *yedi aşamalı* öğrenme süreç tasarımıyla; *güvenliğe karşı dikkat önyargısı* ve *uygulamaya yönelik* prensibiyle;

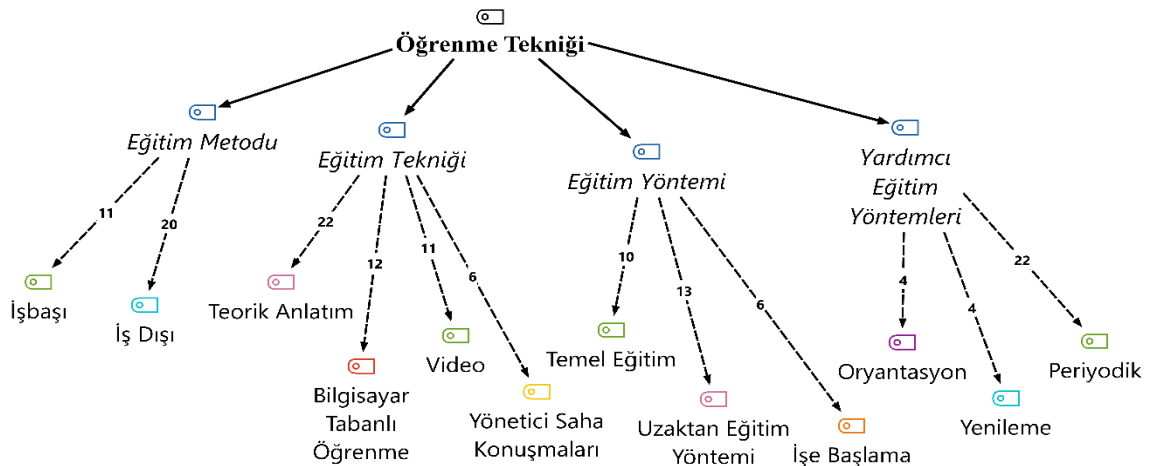
öğrenme bağlamında *değerlendirme yapılmayıp* eğitime katılımın değerlendirildiği; eğitim sonucunda *yaşam pratiğine dönüştürme* ve *tedbir öğrenimi* gelişiminin beklendiği bir yaklaşımla gerçekleştirildiğini söyleyebiliriz.

Öğrenme yaklaşımı temasına ilişkin elde edilen bulguların kuramsal çerçeveden hareketle oluşturulan kategori ve kodlarla uyumlu bir şekilde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrenme ortamı, eğitici rolü, öğrenme süreç tasarımı, öğrenme değerlendirme, öğrenme çıktısı ve öğrenme prensibi kategorileri bağlamında bulgulara ulaşılmıştır. Aşağıda çalışmanın üçüncü teması olan öğrenme tekniğine ilişkin bulgular incelenmek üzere ele alınmaktadır.

4.7.4. Öğrenme Tekniği Temasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrenme tekniği temasına ilişkin bulgular temel araştırma sorusu ve alt araştırma soruları bağlamında incelenmiştir. Burada iş güvenliği uzmanları ve insan kaynakları yöneticileriyle yapılan mülakatlardan elde edilen veriler; İSG eğitimi verilmesine rağmen niçin iş kaza sayılarının arttığı, İSG eğitiminin amaçladığı hedeflere ulaşmasının önündeki engellerin ne olduğu ve İSG eğitiminin hedef kitlesi olan yetişkinlere uygun tasarlanıp tasarlanmadığı minvalinde yorumlanmak üzere ele alınmıştır.

Öğrenme tekniği teması dört kategoriden meydana gelmektedir. Bunlar; “*eğitim metodu*”, “*eğitim tekniği*”, “*eğitim yöntemi*” ve “*yardımcı eğitim yöntemleri*” olarak belirlenmiştir. Şekil 32’de Öğrenme Tekniği temasına ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli gösterilmektedir.



Şekil 32: Öğrenme Tekniği Temasına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Şekil 32’de gösterilen kategorilere ilişkin yapılan mülakatlarla ulaşılan bulgular aşağıda sıralanmaktadır.

1. İSG eğitiminin “*eğitim metodu*” üzerinden nasıl bir “*öğrenme tekniği*”ne sahip olduğunu gösteren bulgular:

- İSG eğitim metodu olarak işbaşı eğitim metotlarından yararlanıldığı,
- İSG eğitim metodu olarak iş dışı eğitim metotlarından yararlanıldığı tespit edilmiştir.

2. İSG eğitiminin “*eğitim tekniği*” üzerinden nasıl bir “*öğrenme tekniği*”ne sahip olduğunu gösteren bulgular:

- İSG eğitiminin teorik anlatımla verildiği,
- İSG eğitiminin bilgisayar tabanlı öğrenmeyle verildiği,
- İSG eğitiminin videolarla verildiği,
- İSG eğitiminin yönetici saha konuşmalarıyla verildiği tespit edilmiştir.

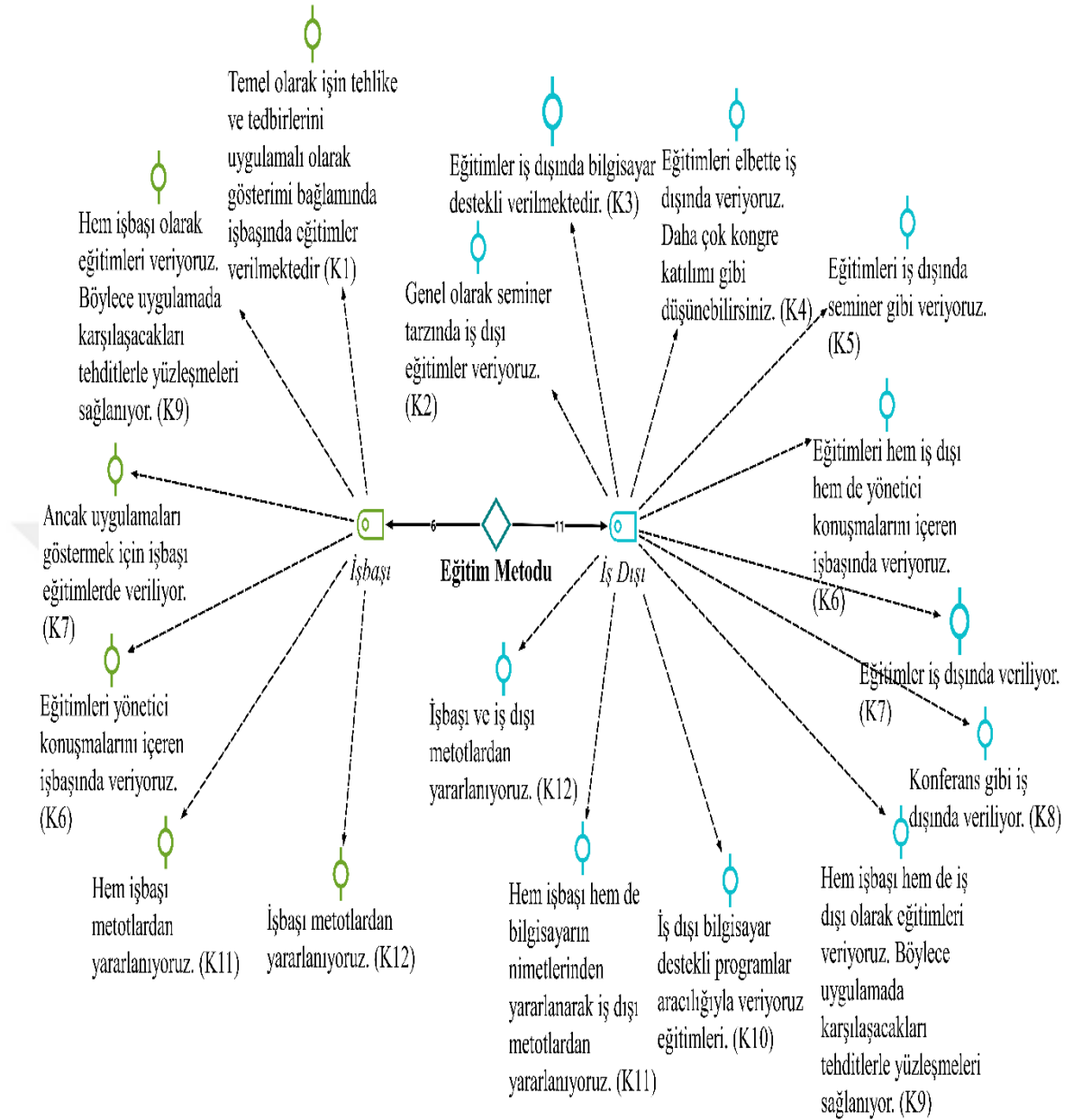
3. İSG eğitiminin “*eğitim yöntemi*” üzerinden nasıl bir “*öğrenme tekniği*”ne sahip olduğunu gösteren bulgular:

- İSG eğitiminde uzaktan eğitim yönetiminin uygulandığı,
- İSG eğitiminde işe başlama yönteminin uygulandığı,
- İSG eğitiminde temel eğitim yönteminin uygulandığı tespit edilmiştir.

4.İSG eğitiminin “*yardımcı eğitim yöntemi*” üzerinden nasıl bir “*öğrenme tekniği*”ne sahip olduğunu gösteren bulgular:

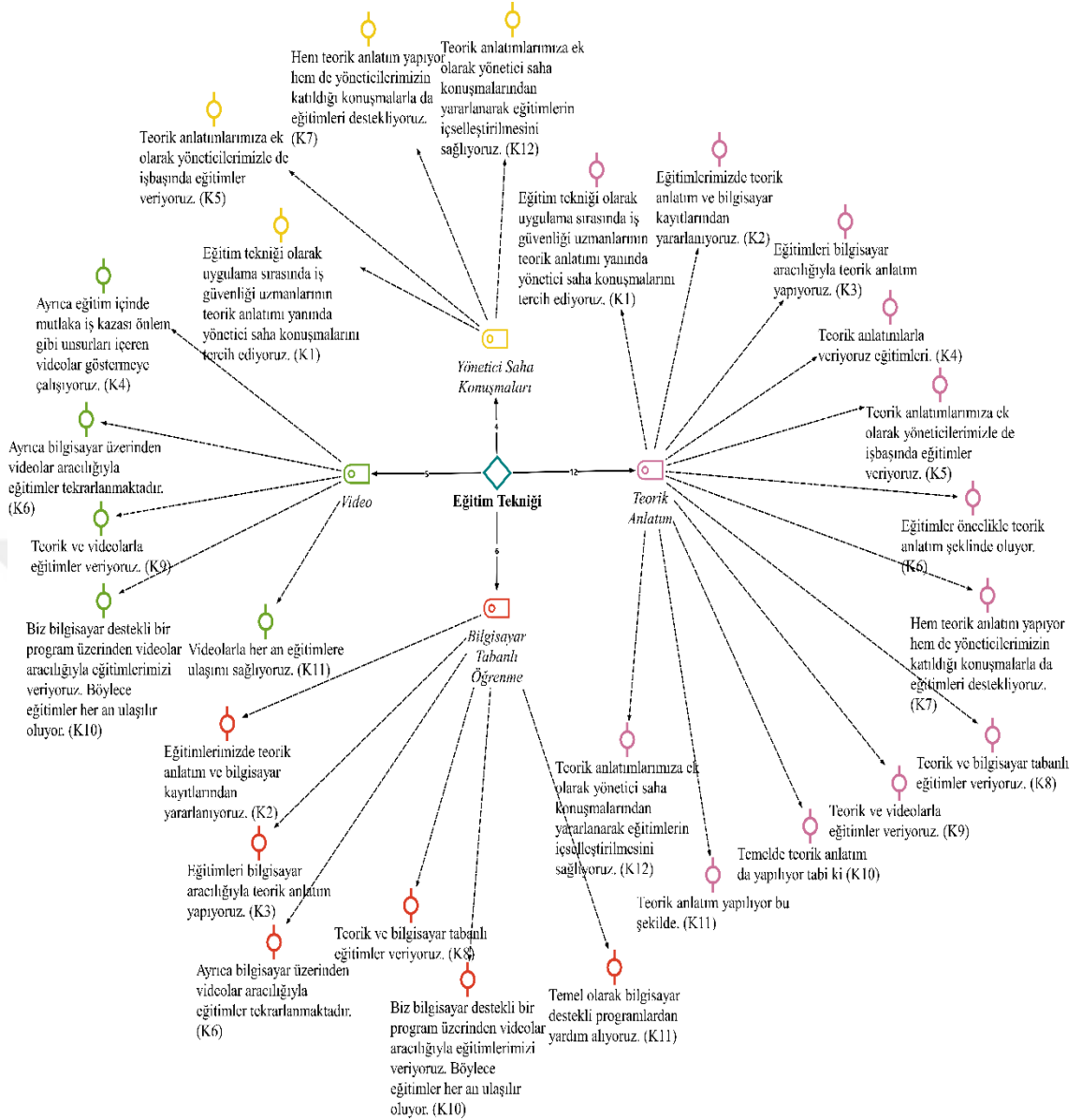
- İSG eğitiminde oryantasyon yardımcı eğitim yöntemi uygulandığı,
- İSG eğitiminde yenileme yardımcı eğitim yöntemi uygulandığı,
- İSG eğitiminde periyodik yardımcı eğitim yöntemi uygulandığı tespit edilmiştir.

Bu bulgulardan “Eğitim Metodu” kategorisine ilişkin iş güvenliği uzman ifadeleri Şekil 33’te detaylandırılmaktadır.



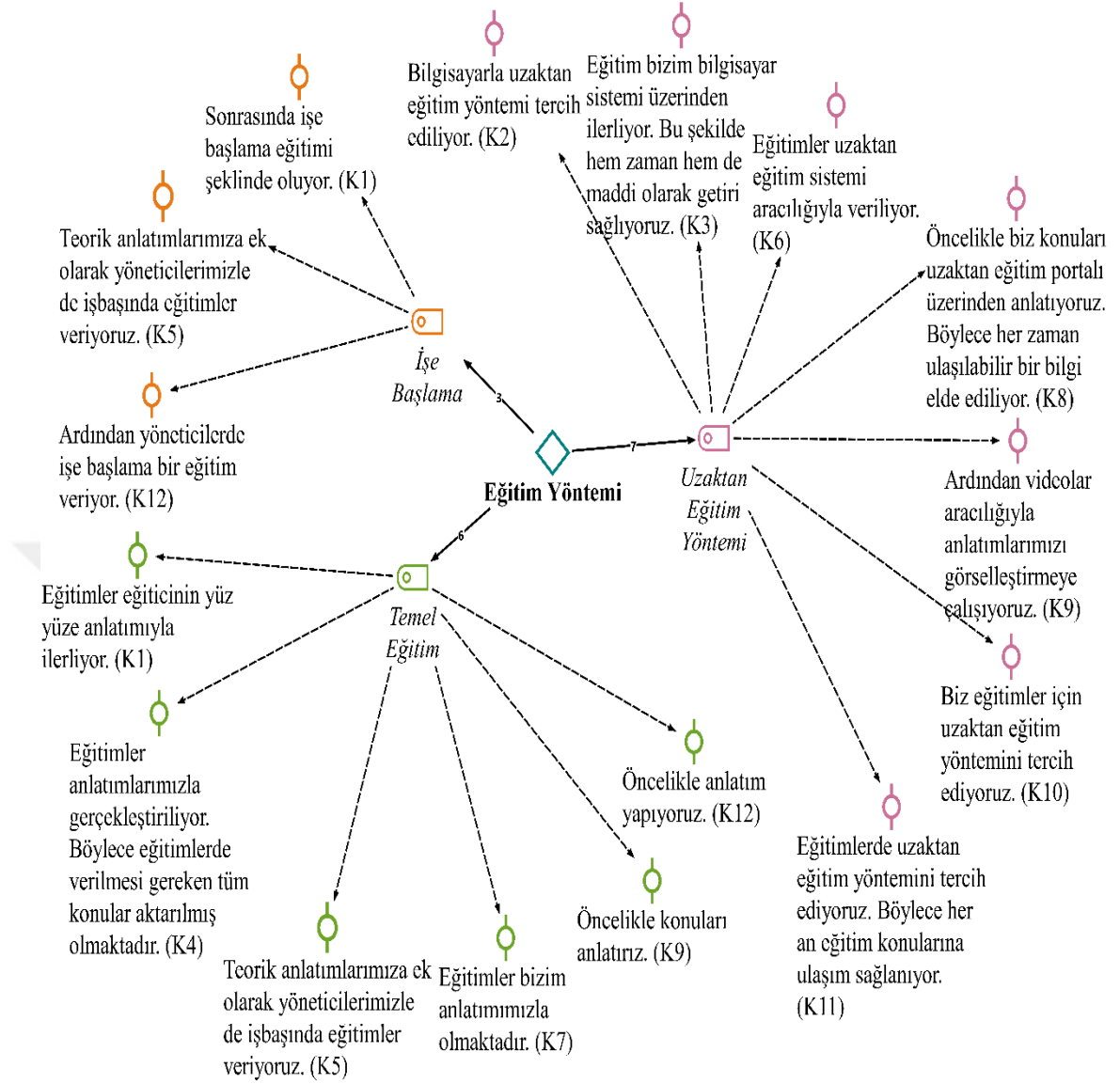
Şekil 33: Eğitim Metodu Kategorisine İlişkin İş Güvenliği Uzman İfadeleri

Şekil 33’te “Eğitim Metodu” kategorisi adına iş başı ve iş dışı eğitim kodları üzerinden elde edilen bulgular incelendiği zaman genel olarak konferans, seminer ve kongreye benzetilerek *iş dışı* eğitim metodunun tercih edildiği görülmektedir. Aynı zamanda yoğun bir şekilde öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi gibi nedenlerle *iş başı* ve *iş dışı* eğitimlerin bir arada kullanımının tercih edildiği de görülmektedir. Ayrıca uygulamalı öğretim bağlamında *iş başı* eğitiminin tek olarak da tercih edildiği ifade edilmektedir. Şekil 34’te “Eğitim Tekniği” kategorisine ilişkin iş güvenliği uzman ifadeleri detaylandırılmaktadır.



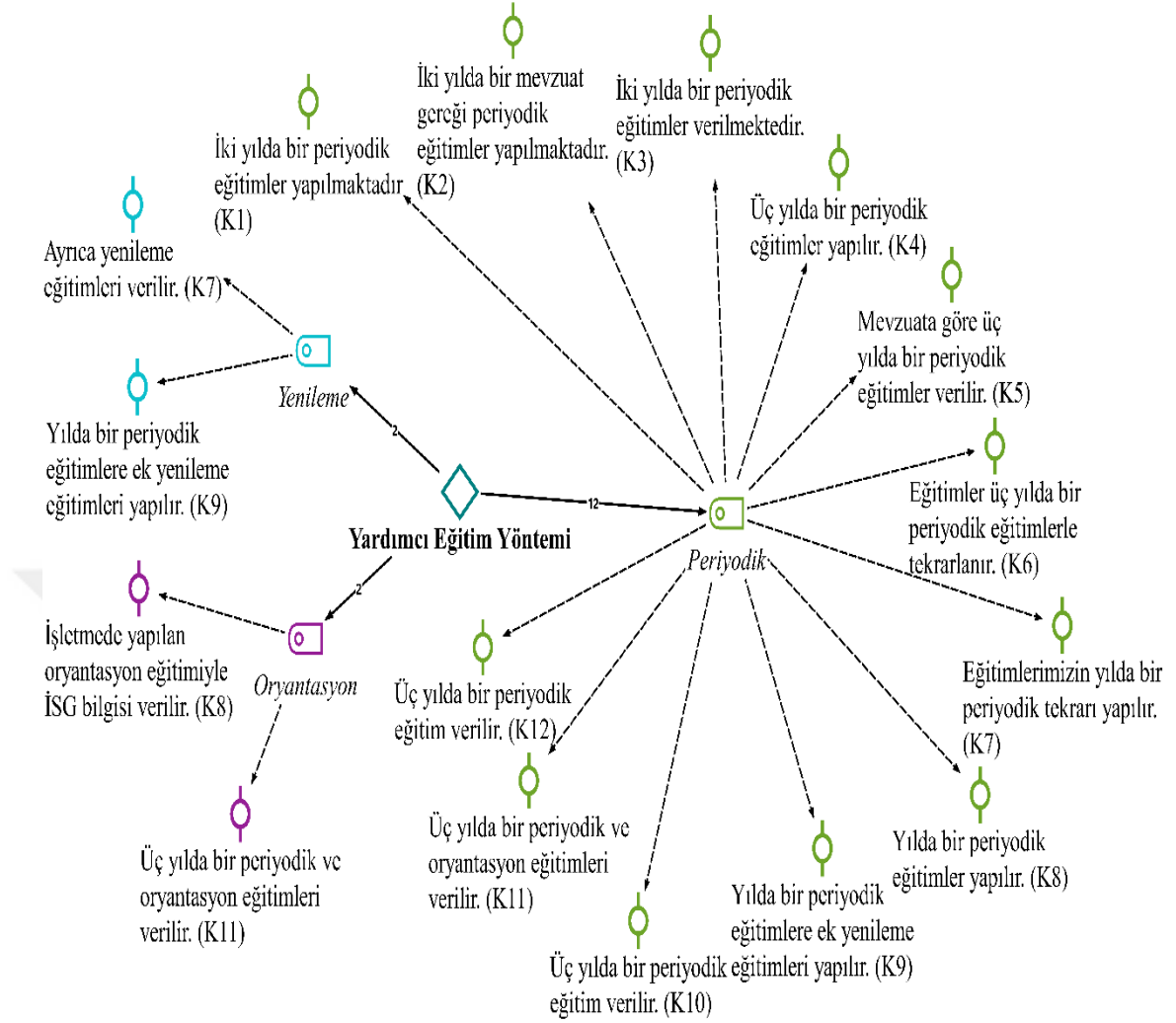
Şekil 34: Eğitim Tekniği Kategorisine İlişkin İş Güvenliği Uzman İfadeleri

Şekil 34’te “Eğitim Tekniği” kategorisi adına teorik anlatım, bilgisayar tabanlı öğrenme, video ve yönetici saha konuşmaları kodları üzerinden elde edilen bulgular incelendiği zaman tüm uzmanların *teorik anlatımı* tercih ettikleri görülmektedir. Bunu eğitime her an ulaşım sağlanması adına *bilgisayar tabanlı öğrenme* ve anlatımları güçlendirmek adına *video* tekniklerinin kullanımı izlemektedir. Aynı zamanda öğrenilenlerin içselleştirilmesi adına da *yönetici saha konuşmalarının* tercih edildiği ifade edilmektedir. Bunun yanında birden fazla tekniğin kullanımının aynı anda tercih edildiği de görülmektedir. Şekil 35’te “Eğitim Yöntemi” kategorisine ilişkin iş güvenliği uzman ifadeleri detaylandırılmaktadır.



Şekil 35: Eğitim Yöntemi Kategorisine İlişkin İş Güvenliği Uzman İfadeleri

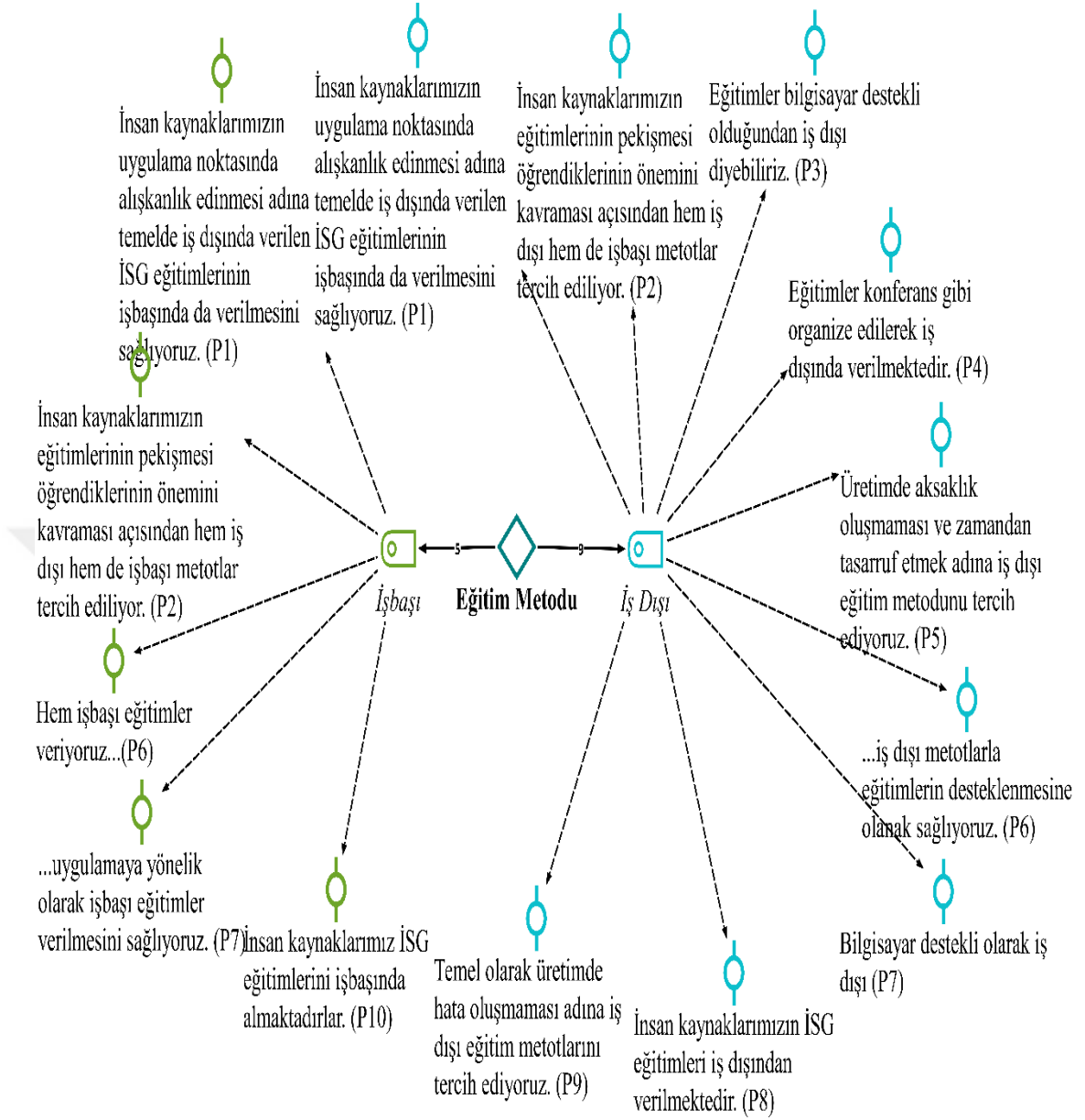
Şekil 35’te “Eğitim Yöntemi” kategorisi adına uzaktan eğitim yönetimi, işe başlama eğitimi ve temel eğitim kodları üzerinden elde edilen bulgular incelendiği zaman iş güvenliği uzmanlarının hem *temel eğitim* yönteminden hem de bilgisayar destekli bir yöntem olan *uzaktan eğitim yöntemi*’nden yararlandıkları görülmektedir. Bu iki yöntemin yarı yarıya tercih edildiği de açıklamalardan anlaşılmaktadır. Buna ilaveten yönetici, amir ve çalışanlar aracılığıyla işe başlanan gün verilen *işe başlama* eğitim yönteminden yararlanıldığını da ifade etmektedirler. Şekil 36’da “Yardımcı Eğitim Yöntemi” kategorisine ilişkin iş güvenliği uzman ifadeleri detaylandırılmaktadır.



Şekil 36: Yardımcı Eğitim Yöntemi Kategorisi İş Güvenliği Uzman İfadeleri

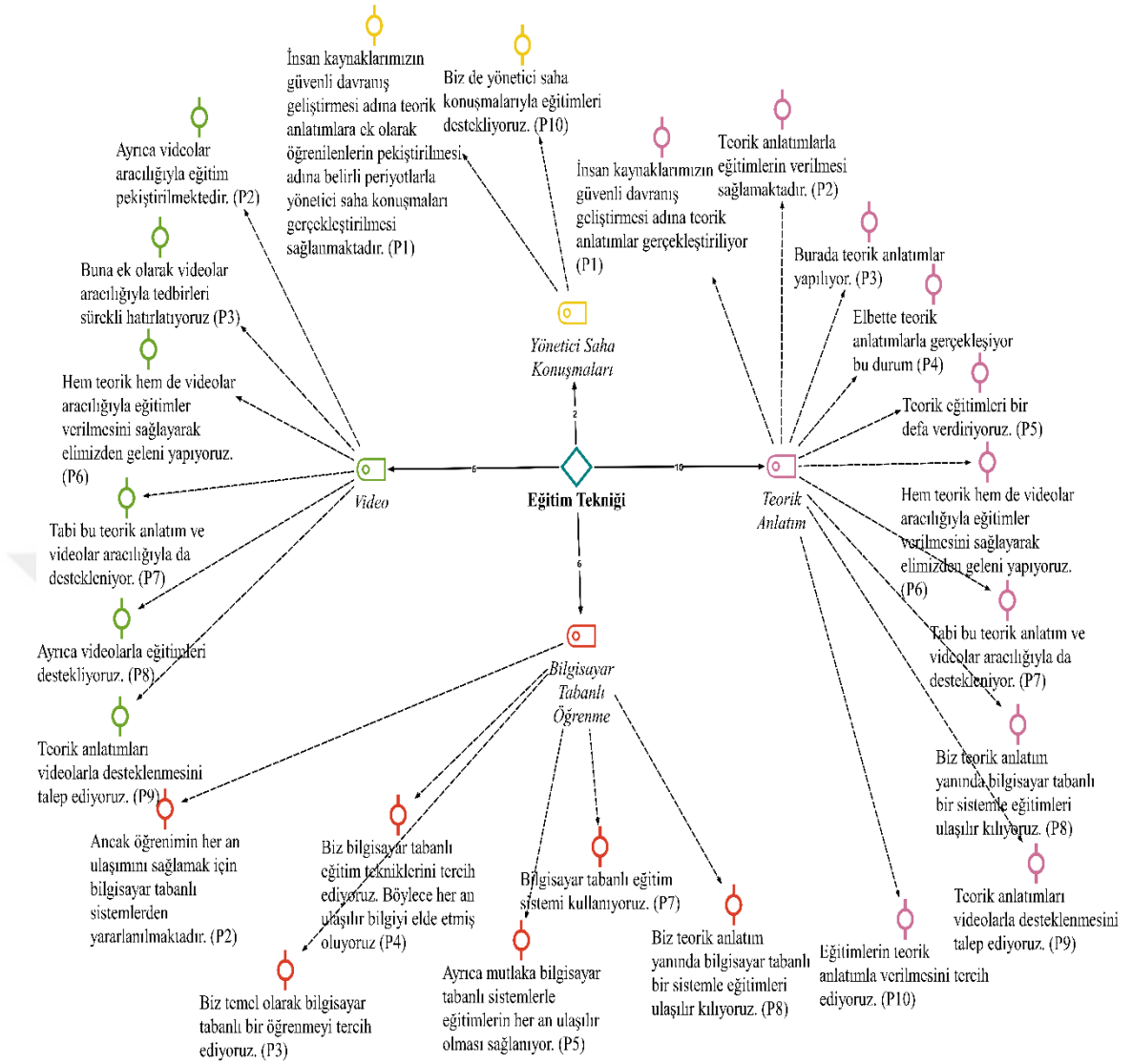
Şekil 36’da “Yardımcı Eğitim Yöntemi” kategorisi adına oryantasyon, yenileme ve periyodik kodları üzerinden elde edilen bulgular incelendiği zaman iş güvenliği uzmanlarının hepsinin *periyodik yardımcı eğitim* yönteminden bahsettikleri görülmektedir. Bunu *yenileme* ve *oryantasyon yardımcı eğitim* yöntemlerinin takip ettiği görülmektedir.

Öğrenme tekniğine ilişkin iş güvenliği uzmanlarından elde edilen bulgular bir araya getirildiğinde genel olarak İSG eğitiminin; *iş dışı* eğitim metoduyla, *teorik anlatım* eğitim tekniğiyle ve *anlatı* ve *uzaktan eğitim* yöntemiyle ve *periyodik yardımcı eğitim* yöntemiyle uygulandığını söyleyebiliriz. Şekil 37’de “Eğitim Metodu” kategorisine ilişkin insan kaynakları yönetici ifadeleri detaylandırılmaktadır.



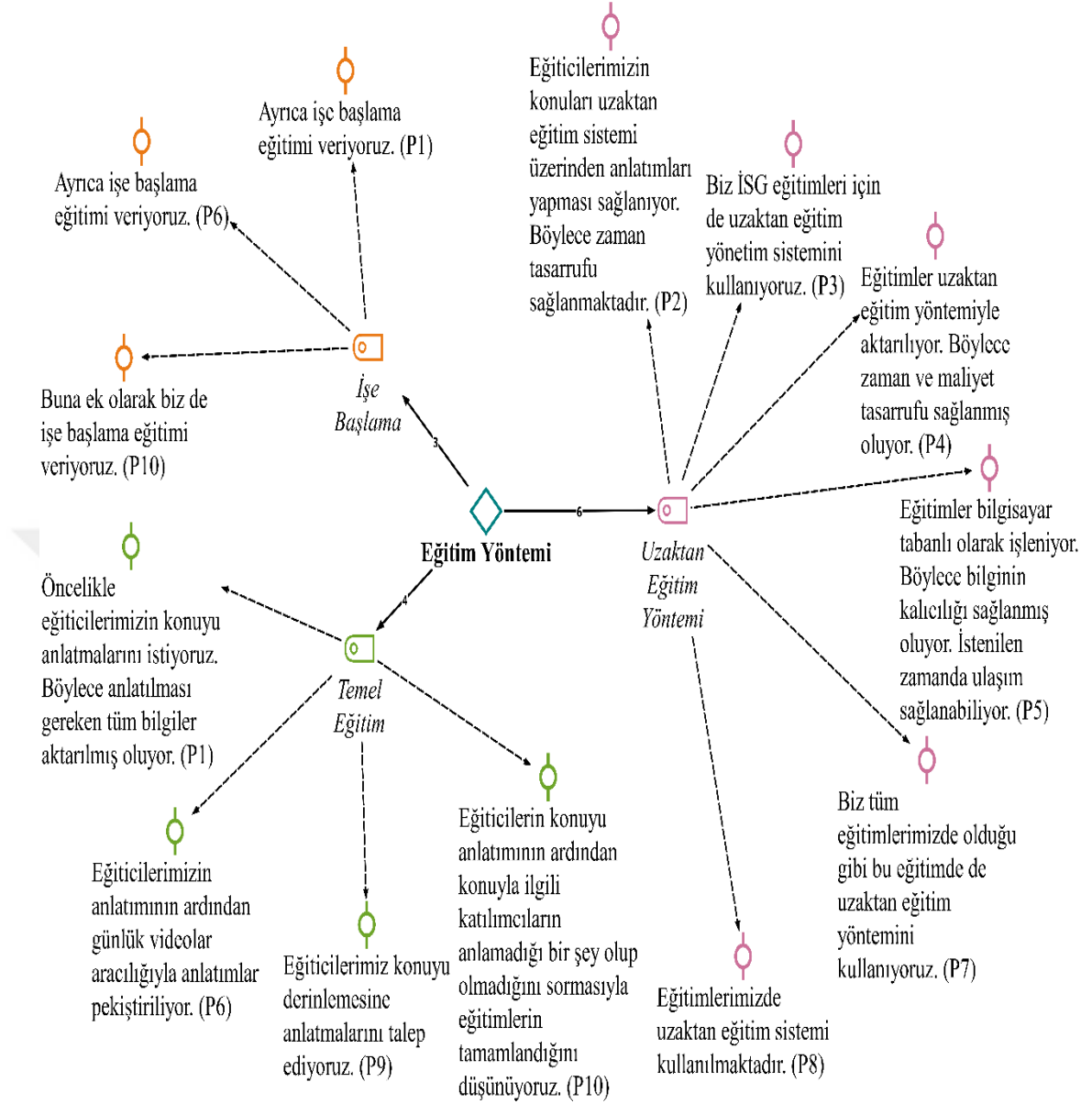
Şekil 37: Eğitim Metodu Kategorisine İlişkin İnsan Kaynakları Yönetici İfadeleri

Şekil 37’de “Eğitim Metodu” kategorisi adına işbaşı ve iş dışı eğitim kodları üzerinden elde edilen bulgular incelendiği zaman genel olarak konferans, seminer ve kongreye benzetilerek *iş dışı* eğitim metodunun tercih edildiği görülmektedir. Aynı zamanda yoğun bir şekilde öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi gibi nedenlerle *işbaşı* ve *iş dışı* eğitimlerin bir arada kullanımının tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca uygulamalı öğretim bağlamında *işbaşı* eğitiminin tek olarak da tercih edildiği ifade edilmektedir. Şekil 38’de “Eğitim Tekniği” kategorisine ilişkin insan kaynakları yönetici ifadeleri detaylandırılmaktadır.



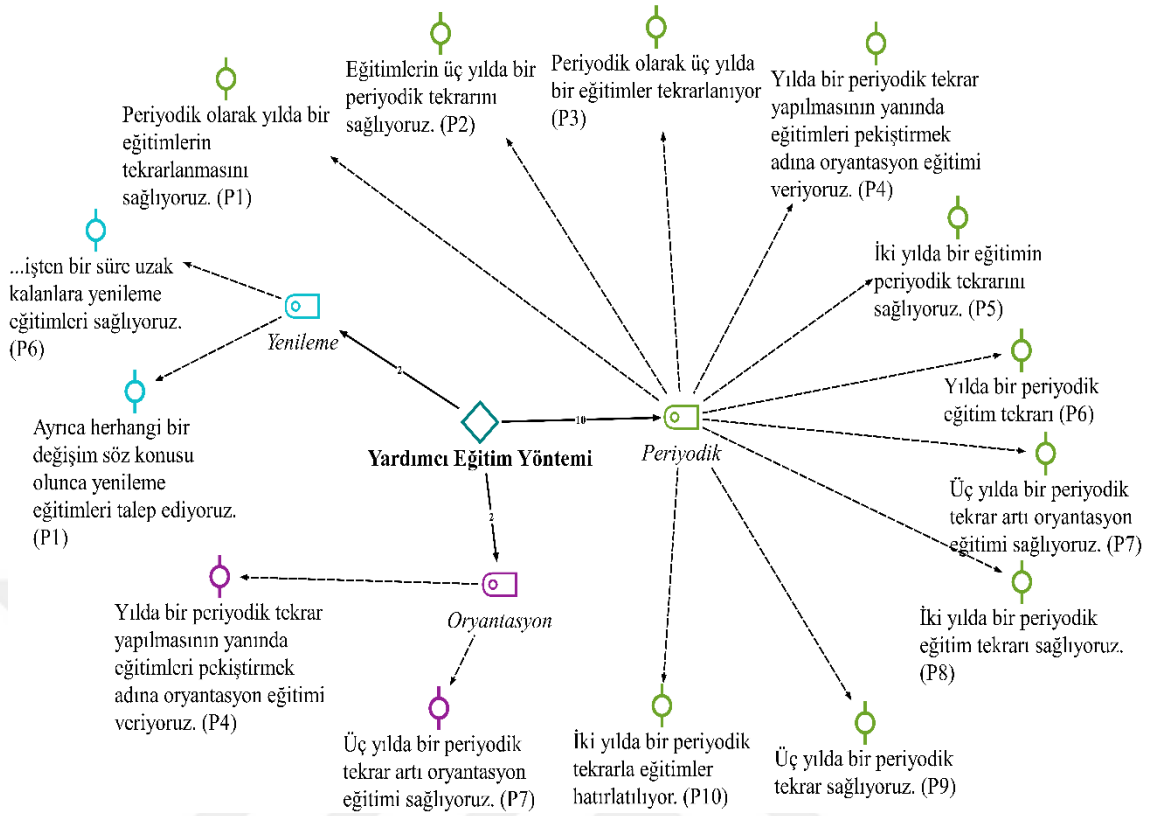
Şekil 38: Eğitim Tekniği Kategorisine İlişkin İnsan Kaynakları Yönetici İfadeleri

Şekil 38’de “Eğitim Tekniği” kategorisi adına teorik anlatım, bilgisayar tabanlı öğrenme, video ve yönetici saha konuşmaları kodları üzerinden elde edilen bulgular incelendiği zaman tüm yöneticilerin *teorik anlatımı* tercih ettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bunu eğitime her an ulaşım sağlanması adına *bilgisayar tabanlı öğrenme* ve öğrenilenlerin içselleştirilmesi adına da *yönetici saha konuşmalarının* kullanımı izlemektedir. Aynı zamanda anlatımları güçlendirmek adına *video* tekniklerinin tercih edildiği de ifade edilmektedir. Bunun yanında birden fazla tekniğin kullanımının aynı anda tercih edildiği de görülmektedir. Şekil 39’da “Eğitim Yöntemi” kategorisine ilişkin insan kaynakları yönetici ifadeleri detaylandırılmaktadır.



Şekil 39: Eğitim Yöntemi Kategorisine İlişkin İnsan Kaynakları Yönetici İfadeleri

Şekil 39’da “Eğitim Yöntemi” kategorisi adına uzaktan eğitim yönetimi, işe başlama ve temel eğitim kodları üzerinden elde edilen bulgular incelendiği zaman insan kaynakları yöneticilerinin hem *temel eğitim* yönteminden hem de bilgisayar destekli bir yöntem olan *uzaktan eğitim yöntemi*’nden yararlandıkları görülmektedir. Bu iki yöntemin yarı yarıya tercih edildiği de açıklamalardan anlaşılmaktadır. Buna ilaveten yönetici, amir ve çalışanlar aracılığıyla işe başlanan gün verilen *işe başlama* eğitim yönteminden yararlanıldığını da ifade etmektedirler. Şekil 40’ta “Yardımcı Eğitim Yöntemi” kategorisine ilişkin insan kaynakları yönetici ifadeleri detaylandırılmaktadır.



Şekil 40: Yardımcı Eğitim Yöntemi Kategorisi İnsan Kaynakları Yönetici İfadeleri

Şekil 40'ta "Yardımcı Eğitim Yöntemi" kategorisi adına periyodik, yenileme ve oryantasyon kodları üzerinden elde edilen bulgular incelendiğinde tüm yöneticilerin *periyodik yardımcı eğitim* yönteminden bahsettikleri görülmektedir. Bunu değişim, işten uzak kalma gibi nedenlerle verilen *yenileme eğitimi* ve *oryantasyon eğitiminin* takip ettiği görülmektedir.

Öğrenme tekniğine ilişkin insan kaynakları yöneticilerinden elde edilen bulgular bir araya getirildiğinde genel olarak İSG eğitiminin; *iş dışı* eğitim metoduyla, *teorik anlatım* eğitim tekniğiyle, *anlatı* ve *uzaktan eğitim* yöntemiyle ve *periyodik yardımcı eğitim* yöntemiyle uygulandığını söyleyebiliriz.

Öğrenme tekniği temasına ilişkin elde edilen bulguların kuramsal çerçeveden hareketle oluşturulan kategori ve kodlarla uyumlu bir şekilde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda eğitim metodu, eğitim tekniği ve eğitim yöntemi kategorileri bağlamında bulgulara ulaşılmıştır. Aşağıda çalışmanın buraya kadar aktarılan bulgularının yorumlanarak ifade edilmesi adına bulgular incelenmek üzere ele alınmaktadır.

4.7.5. Bulguların Yorumlanması

Çalışmada ampirik araştırmadan önce yetişkin öğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş İSG eğitiminin iş kazasını önlemek adına başarılı bir alternatif olabileceğine ilişkin oluşturulan kuramsal çerçeve verinin toplanıp analiz edilerek yorumlanmasında yön gösterici bir konumda olmuştur. Bu bağlamda araştırmanın kuramsal çerçevesiyle elde edilen bulgular arasında tutarlılık olduğunu söylemek gerekmektedir.

Temel Varsayımın Doğrulanmasının Yorumu

Raporlardan elde edilen verilere yapılan analizler ışığında “eğitime rağmen iş kaza sayılarındaki artış nedeniyle İSG eğitiminin başarısız olduğu” temel varsayımı doğrulanarak çalışmanın güvenilir bir temele oturtulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda kazazedelerin demografik özellikleri ve eğitim bilgisi ortaya konulmuştur. Ardından kazazedelere atfedilen kusur türleriyle İSG eğitim bilgisinin ilişkisi ortaya konulmuştur. Böylece iş kazası geçiren kazazedelere atfedilen kusur türleri üzerinden İSG eğitimi almış olmanın öneminin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

İş kazası geçiren kazazedelerin demografik özellikleri yaş, cinsiyet, meslek türü, eğitim seviyesi ve iş görme belgesi üzerinden incelenmiştir. Kuramsal çerçevede yer alan yetişkinlik dönemleri baz alınarak yaş faktörü gruplandırılmıştır. Gruplar bazında yaş faktörü incelendiğinde kazazedelerin genel olarak orta yetişkinlik grubuna dahil oldukları görülmektedir. Bunu genç yetişkinlik dönemindeki kazazedeler izlemektedir. Ayrıca kaza geçirenlerin neredeyse tamamının 18 yaş üstü olduğu da tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle iş kazası geçiren kazazedelerin yaş bağlamında *yetişkin* oldukları tespit edilmiştir. Kazazedelerin cinsiyet faktörünün de yoğun olarak erkek olduğu tespit edilmiştir.

Bunlara ilaveten kaza geçirenlerin yarısından çoğunun özel bir eğitim ve bilgi gerektirmeyen işçi kategorisinde çalıştıkları görülmektedir. Bu oranı mesleki yeterlilik belgesi ve belirli eğitimler gerektiren operatör, şoför ve usta kategorilerinin takip ettiği görülmektedir. Aynı zamanda lise ve ilkokul mezunlarının çoğunlukta oldukları görülmektedir. Bunun bir önceki bulguyu destekler nitelikte bir bulgu olduğunu söyleyebiliriz. Son olarak kazazedelerin büyük çoğunluğunun iş görme belgesi olduğu da tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle kazazedelerin çok fazla bilgi donanımına

sahip olmadan belirli kurallara riayet ederek yapılabilecek işlerde çalıştıkları söylenebilir.

İş kazası geçiren kazazedelerin İSG eğitim bilgisi kazazede ifadesi, işveren ifadesi, üçüncü kişi ifadesi, iş güvenliği uzmanı ifadesi, SGK müfettiş ifadesi, eğitim katılım formu, eğitim başarı belgesi, kişisel koruyucu donanım temini ve kişisel koruyucu donanım kullanımı üzerinden incelenmiştir. İfadelere bakıldığında işveren ve üçüncü kişi ifadesinin tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Bu üçüncü kişinin iş kaybetme gibi korkusundan ya da doğru ifadenin bu olmasından dolayı olabilir. Ancak burada kazazedenin ifadesi bu ifadelerle örtüşmemektedir. Bunun sebebi kazazedenin kusur oranını düşük çıkarma isteği ya da doğru ifadenin bu olmasından dolayı olabilir. Ancak eğitimi veren iş güvenliği uzmanının ifadesi ve ifadesini destekler nitelikte olan eğitim katılım formu ve eğitim başarı belgesi işveren lehine eğitimin genel olarak verildiğini göstermektedir. Tüm bu bilgi ve belgelerden hareketle eğitimin verilir verilmeyeceğine dair son söz söyleme yetkisi olan SGK müfettişi ifadesi de İSG eğitiminin verildiği yönündedir. Tüm bu bulgulardan hareketle *iş kazası geçiren çalışanlar İSG eğitimine tabi tutulmuştur* diyebiliriz.

Ayrıca yine İSG eğitim bilgisi altında koruyucu donanım kullanım bilgisine bakıldığında; kaza anında kazazedelerin genelinin İSG eğitimi aldığı bilgisinden hareketle İSG eğitim temel konusunu oluşturan Kişisel Koruyucu Donanım (KKD) kullanım oranının çok düşük olduğu görülmektedir. Bunun iki sebebi olabilir; KKD işveren tarafından temin edilmemiştir ya da İSG eğitimi amaçladığı hedefe ulaşamayarak İSG bilinci sağlayamamıştır. Bu noktada işveren KKD temin oranına bakıldığından kaza anında KKD kullanmayan kazazedelerin büyük bir çoğunluğuna KKD temin edildiği görülmektedir. Tüm bu bulgulardan hareketle İSG eğitimi almış ve KKD temini sağlanmış *kazazedelerin KKD kullanmayarak İSG bilinci ya da güvenlik kültürünün eğitimle sağlanamadığını* göstermektedir.

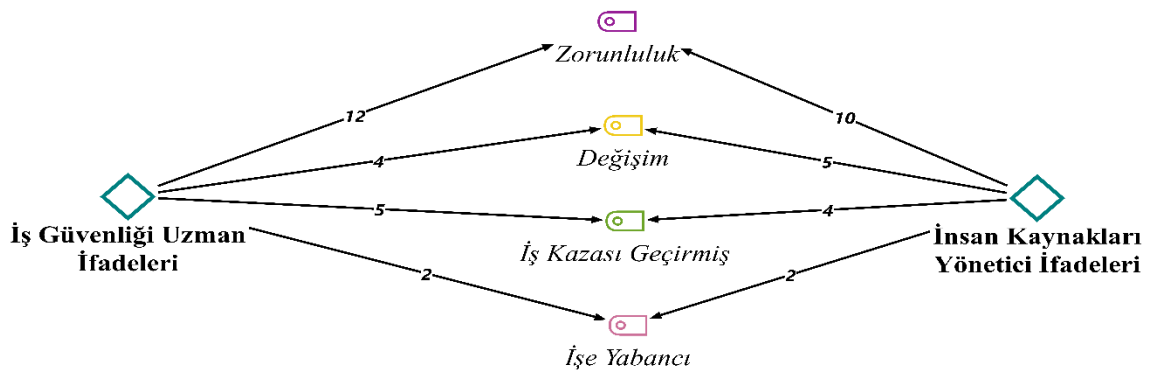
Kazazedelere atfedilen kusur türlerinin İSG eğitimi alınıp alınmaması bilgisine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti adına gerçekleştirilen analizlerle İSG eğitiminin önemi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Kusur türleri kusuru yok ile başlayıp bağışlanamaz kusurluya doğru artan oranda çalışanların kaza üzerindeki etkisini açıklamaktadır. Elde edilen bulgulara bakıldığında; kazazedelere atfedilen kusur türlerinin İSG eğitimini almış olmayla orantılı olarak ağırlaştığı görülmektedir. İSG eğitimi almış kazazedenin tali, ağır ve bağışlanamaz kusurlu bulunması ile eğitim

almamış olanların kusuru yok ve kusurlu bulunması arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle İSG eğitimi almış kazazedelere iş kazalarında atfedilen kusur türünün ağırlaştığı görülmektedir. Kısaca *İSG eğitimi almış olmak iş kazasını önleyici nitelikte görülmekte ve eğitim aldığı halde kaza geçirmek çalışanların kusur oranını artırmaktadır* diyebiliriz.

Özetleyecek olursak yapılan analizler sonucu elde edilen bulgularla “eğitime rağmen iş kaza sayılarındaki artış nedeniyle İSG eğitiminin başarısız olduğu” *temel varsayımımız doğrulanmıştır*. Böylece bu çalışma güvenilir bir temele oturtulmuştur. Ayrıca yapılan analizlerle elde edilen bulgular aracılığıyla kaza geçirenlerin *yetişkin* bireyler olduğu ve kusur oranı gibi iş kazalarının bireylere yansıyan en büyük faktörü üzerinden *İSG eğitimi almış olmanın ne kadar önemli olduğu* ortaya konulmuştur.

Öğrenen Profili Teması Bulgularının Yorumu

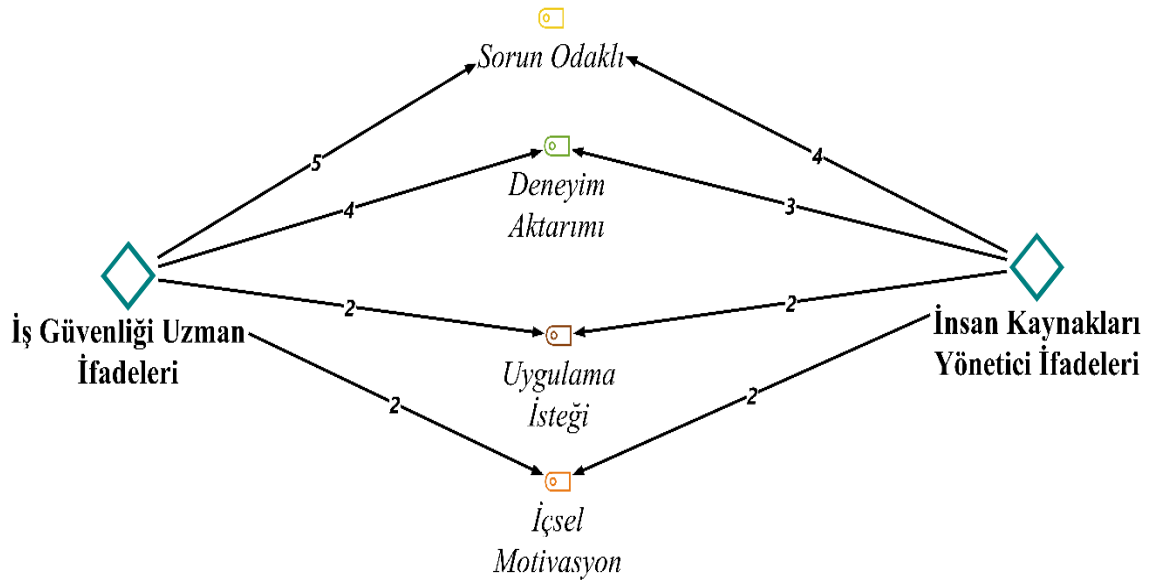
Bulgular ışığında İSG eğitiminin *yetişkinlik, öğrenme sebebi ve öğrenme şekli* bağlamında öğrenen profili tespit edilmiştir. Bu bağlamda yetişkinlik üzerinden gerek iş güvenliği uzmanlarının gerekse insan kaynakları yöneticilerinin ifadelerinden ulaşılan bulgular incelendiği zaman yetişkinlik kategorisi altında İSG eğitime 20 yaş üstündeki bireylerin katıldığının ifade edildiği görülmektedir. Kuramsal çerçevede yetişkin öğrenmesinde ifade edildiği gibi Türkiye’de 18 yaş üstü bireyler yetişkin statüsünde değerlendirilmektedir. Bu bağlamda İSG eğitime katılanların *yetişkin* bireyler olduğunu söyleyebiliriz. Şekil 41’de “Öğrenme Sebebi” kategorisi hakkında katılımcı ifadelerinin dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 41: Öğrenme Sebebi Kategorisi Katılımcı İfade Dağılımı

Şekil 41’de görüldüğü gibi İSG eğitime katılanların öğrenme sebeplerinin öncelikle zorunluluk ve değişim sebebiyle ve bunu takiben iş kazası geçirme ve işe yabancılik sebebiyle olduğu belirlenmiştir. Burada zorunluluk ifadesiyle İSG eğitime işe yeni

başlayan çalışanların katılım zorunluluğunun ifade edildiği görülmektedir. Bu noktada eğitim zorunlu katılım temelinde olduğundan katılımcıların da zorunlu olarak katıldığı düşünülmektedir. Kuramsal çerçevede yetişkin öğrenmesinde yetişkin bireylerin öğrenme güdüsünde yer alan yeni bir iş, görev, birim, şube ya da teknolojik değişim nedeniyle öğrenmeyi ifade eden “yeni iş” kavramıyla bulgularda yer alan iş, birim, şube gibi değişiklikler nedeniyle işin öğrenilmek istenmesi anlamında *değişim* kavramının özdeş olduğu görülmektedir. Aynı şekilde kuramsal çerçevede yetişkin öğrenmesinde yapılan işin detaylarını öğrenerek işi ince ayrıntılarıyla tanımak anlamında işinde “ustalaşma” kavramıyla bulgularda yer alan işin detaylarını öğrenerek işi tanımak isteyeniyi ifade eden *işe yabancılık* kavramının özdeş olduğu görülmektedir. Son olarak kuramsal çerçevede yetişkin öğrenmesinde işin inceliklerini öğrenmek anlamında daha çok “bilgi edinme” kavramıyla bulgularda yer alan iş kazası geçirdiği için tehditlerin farkına varıp tedbir noktasında daha çok bilgi almak istenmesini ifade eden *iş kazası geçirme* sebebiyle öğrenmenin özdeş olduğu görülmektedir. Bu bağlamda İSG eğitimine katılanların *yetişkinlik güdüleriyile öğrenme sebeplerini oluşturdukları* söylenebilir. Şekil 42’de “Öğrenme Şekli” kategorisi hakkında katılımcı ifadelerinin dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 42: Öğrenme Şekli Kategorisi Katılımcı İfade Dağılımı

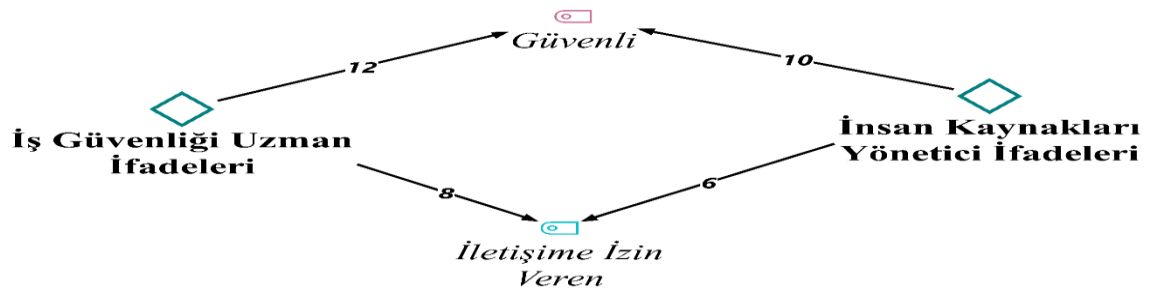
Şekil 42’de görüldüğü gibi İSG eğitimine katılanların öğrenme şekillerinin hem iş güvenliği uzmanlarının ifadeleri hem de insan kaynakları yönetici ifadeleri bağlamında sorun odaklı ve deneyim aktarımı başta olmak üzere uygulama isteği ve içsel motivasyon şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bu kavramların kuramsal çerçevede

yetişkin öğrenmesinde yetişkinlerin öğrenme şekillerinde yer alan “sorun odaklı”, “deneyimini öğrenme sürecinde kullanma”, “bilgiyi uygulamak isteği” ve “içten motivasyonlu” kavramlarıyla birebir ve özdeş oldukları görülmektedir. Bu bağlamda İSG eğitimine katılanların öğrenme isteklerinin yetişkin birey öğrenme istekleri olduğu görülmektedir. Bu noktada İSG eğitim katılımcılarının *yetişkin öğrenme şekline sahip olduklarını* söyleyebiliriz.

Özetle İSG eğitimine katılanların öğrenen profilinin yetişkinlik, öğrenme güdüsü ve öğrenme şekli bağlamında değerlendirildiğinde yetişkinlik özellikleri taşıdıkları görülmektedir. Bu bağlamda İSG eğitiminde öğrenen profilinin; yetişkinlik yaşında, yetişkin öğrenme güdü ve sebepleriyle öğrenmeyi gerçekleştiren ve yetişkin öğrenme şekillerine sahip olma özellikleri taşıyan yetişkin bireyler oldukları görülmektedir. Bu bulguyu temel varsayımın doğrulanması için yapılan analizlerden elde edilen bulgular ve ikincil veri kaynaklarından elde edilen bulgular da desteklemektedir. Bu noktada ampirik araştırma sonucunda öğrenme profili teması altında elde edilen bulgular ışığında “*İSG eğitim katılımcıları yetişkinlik özellikleri taşıyan yetişkin bireylerdir*” diyebiliriz.

Öğrenme Yaklaşımı Teması Bulgularının Yorumu

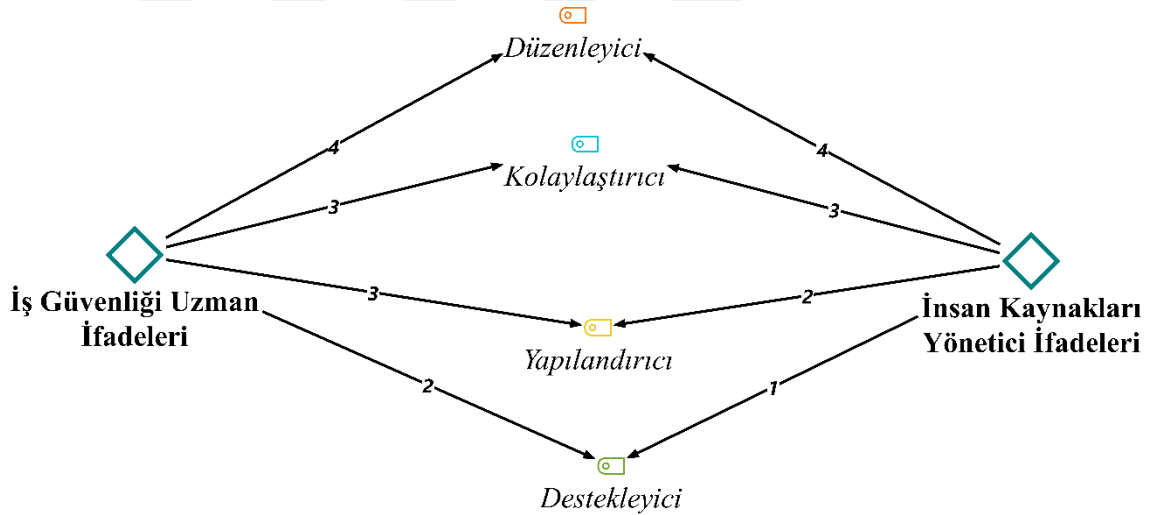
Bulgular ışığında İSG eğitiminin *öğrenme ortamı, eğitici rolü, öğrenme süreç tasarımı, öğrenme değerlendirme, öğrenme çıktısı ve öğrenme prensibi* bağlamında öğrenme yaklaşımı tespit edilmiştir. Şekil 43’te “Öğrenme Ortamı” kategorisi hakkında katılımcı ifadelerinin dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 43: Öğrenme Ortamı Kategorisi Katılımcı İfade Dağılımı

Şekil 43’te görüldüğü gibi öğrenme ortamı üzerinden hem iş güvenliği uzmanlarının hem de insan kaynakları yöneticilerinin ifadelerinden ulaşılan bulgular incelendiği zaman genel olarak güvenli ve iletişime izin veren öğrenme ortamından bahsedildiği görülmektedir. Kuramsal çerçevede yetişkin öğrenmesinde “androgoji” kuramında yer

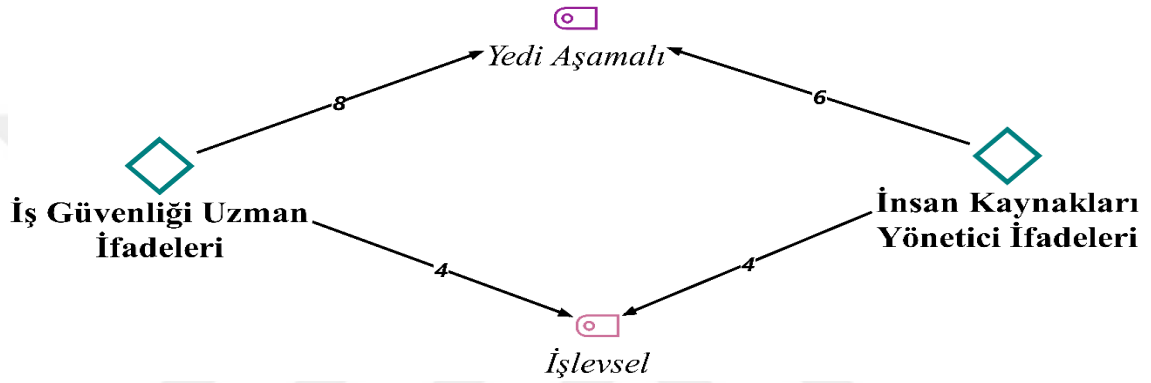
alan *güvenli* öğrenme ortamının İSG eğitiminde önemli şartlardan biri olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme için katılımcıların ve eğiticinin iletişim kurmasını sağlayacak *iletişime izin veren* öğrenme ortamının “bilişsel yapılandırmacılık” kuramının öğrenme ortamı özelliği olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda İSG eğitiminde öğrenme ortamının bilinçli ya da bilinçsiz olarak bazı yetişkin öğrenme kuramlarında yer alan özellikler çerçevesinde belirlendiği görülmektedir. Ancak yetişkin bireylerin temel öğrenme prensibi olan deneyimin göz ardı edilerek “deneyim geliştirici” ortam, uygulama isteği göz ardı edilerek “uygulamaya yönelik” ortam ve etkileşim istekleri göz ardı edilerek “etkileşime izin veren” öğrenme ortamlarından bahsedilmediği de görülmektedir. Bu noktada İSG eğitiminde öğrenme yaklaşımı doğrultusunda *öğrenme ortamının yetişkinlere uygun ancak temel prensipler açısından eksik* olduğunu söyleyebiliriz. Şekil 44’te “Eğitici Rolü” kategorisi hakkında katılımcı ifadelerinin dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 44: Eğitici Rolü Kategorisi Katılımcı İfade Dağılımı

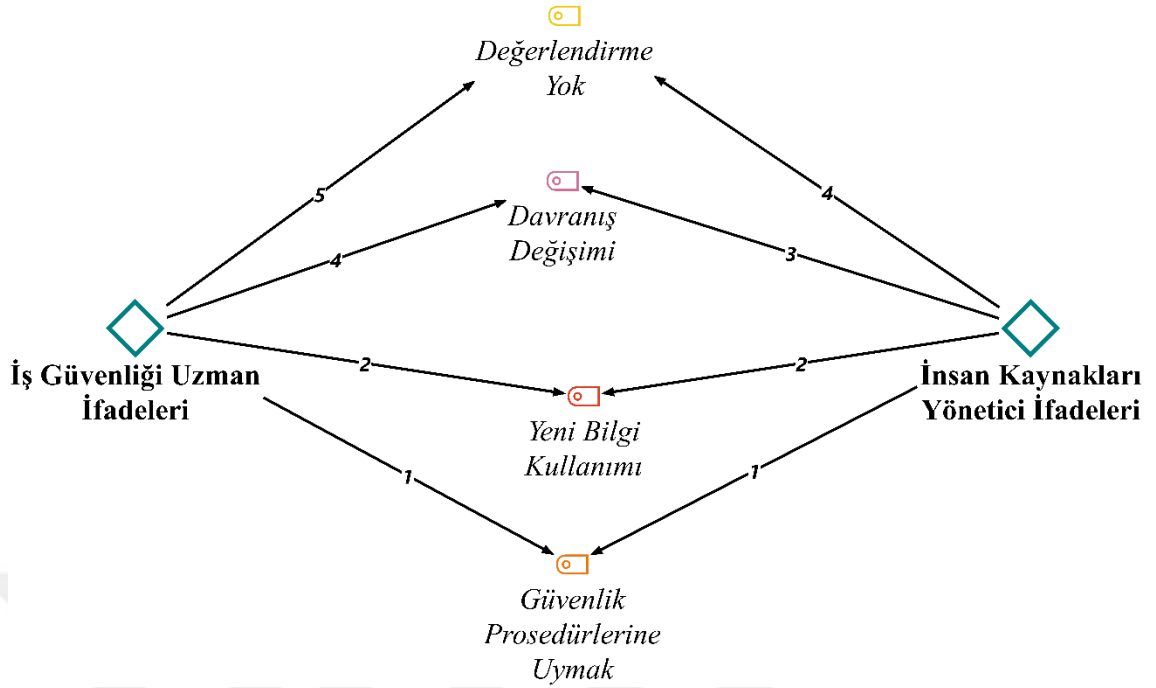
Şekil 44’te görüldüğü gibi İSG eğitiminde eğitici rolü düzenleyici ve kolaylaştırıcı başta olmak üzere destekleyici ve yapılandırıcı olarak tespit edilmiştir. Eğiticilerin öğrenmenin rahat bir şekilde yapılmasını sağlayan *kolaylaştırıcı* bir rolü olduğu ifadesi “informal öğrenme” ve “dönüşümsel öğrenme” kuramlarının eğitici rolünü yansıtmaktadır. Eğiticilerin öğrenmenin kolay yapılabilmesi adına *destekleyici* rolü “bilişsel yapılandırmacılık” kuramının eğitici rolünü yansıtmaktadır. İSG eğitiminde eğiticilerin eğitimin tüm süreçlerini duruma göre şekillendiren *yapılandırıcı* özelliği de “bilişsel öğrenme” kuramının eğiticiye yüklediği rolü anımsatmaktadır. Son olarak eğiticinin eğitiminin her aşamasını organize eden *düzenleyici* rolü tespiti “davranışçı

öğrenme”, “durumsal biliş” ve “deneyimsel öğrenme” kuramlarının eğiticiye yüklediği rolü yansıtmaktadır. Bu bağlamda İSG eğitiminde eğitici rolünün bilinçli ya da bilinçsiz olarak bazı yetişkin öğrenme kuramlarında yer alan özellikler çerçevesinde belirlendiği görülmektedir. Ancak burada en temel eğitici rolü olan “rehber” niteliğinin göz ardı edildiği görülmektedir. Bu noktada İSG eğitiminde öğrenme yaklaşımı doğrultusunda *eğitici rolünün yetişkinlere uygun ancak temel özellikler açısından eksik* olarak belirlendiğini söyleyebiliriz. Şekil 45’te “Öğrenme Süreç Tasarımı” kategorisi hakkında katılımcı ifadelerinin dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 45: Öğrenme Süreç Tasarımı Kategorisi Katılımcı İfade Dağılımı

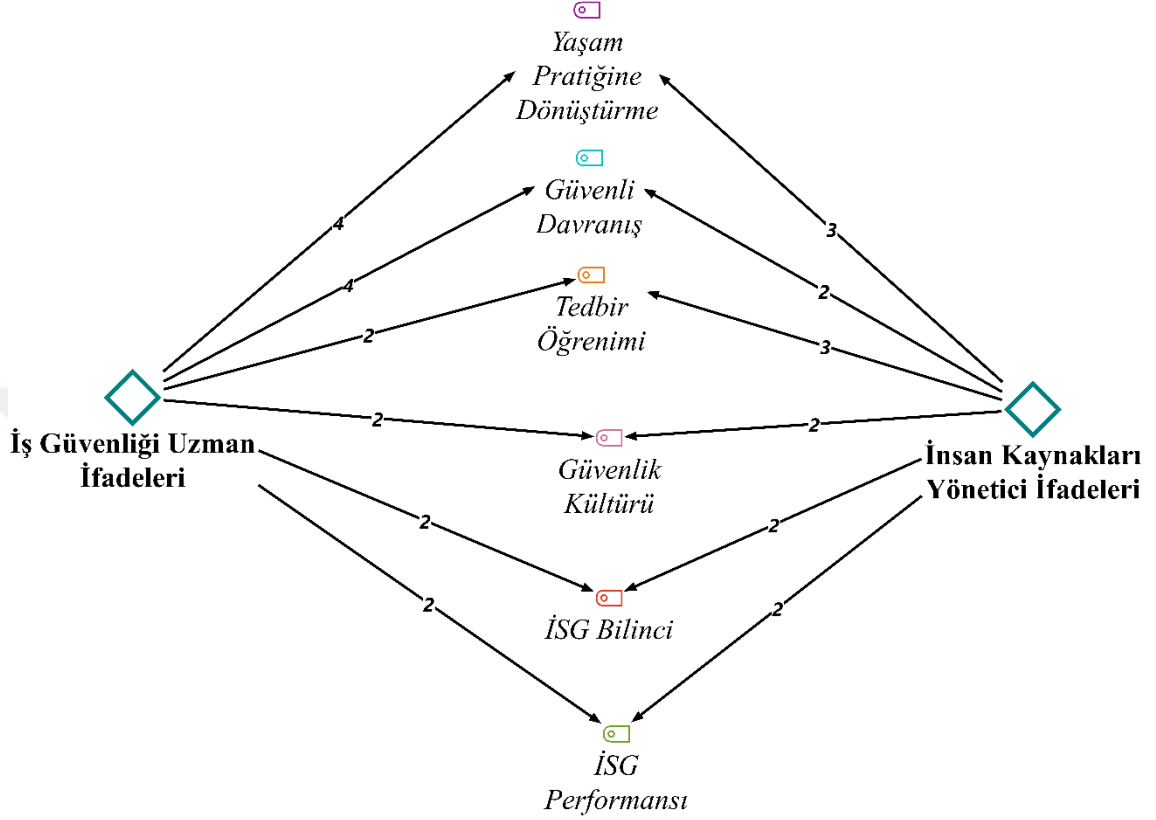
Şekil 45’te görüldüğü gibi İSG eğitiminde öğrenme süreç tasarımının işlevsel ve yedi aşamalı süreç tasarımı şeklinde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Katılımcıların uygulamada karşılaşılabilecekleri eksiklikleri ortaya koymak anlamında *işlevsel tasarım* tercihinin yetişkin öğrenmesinde herhangi bir karşılığı olmadığı görülmektedir. Aynı isimle yetişkin öğrenmesinde katılımcıların öğrendiklerini uygulamalarına fırsat tanıyan bir *işlevsel tasarımdan* “androgoji” kuramının öğrenme süreç tasarımında bahsedildiği ancak buradaki uygulamayla kapsam farklılıkları olduğu ifade edilmelidir. Ampirik araştırmada birçok uzman ve yönetici tarafından ifade edilen *yedi aşamalı süreç tasarımı* da yetişkin öğrenmesi bağlamında herhangi bir karşılığa sahip değildir. Bu tasarım pedagojik öğrenme süreç tasarımına uygundur. Bu bağlamda İSG eğitiminde öğrenme süreç tasarımının yetişkin öğrenme kuramlarında yer alan özellikler çerçevesinde belirlenmediği görülmektedir. Bunun yerine pedagojik yaklaşıma uygun bir tasarımın tercih edildiği de yine tespitler arasındadır. Bu noktada İSG eğitiminde öğrenme yaklaşımı doğrultusunda *öğrenme süreç tasarımının pedagojik yöntem doğrultusunda yapıldığını* söyleyebiliriz. Şekil 46’da “Öğrenme Değerlendirme” kategorisi hakkında katılımcı ifadelerinin dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 46: Öğrenme Değerlendirme Kategorisi Katılımcı İfade Dağılımı

Şekil 46’da görüldüğü gibi İSG eğitiminde öğrenme değerlendirmenin yeni bilgi kullanımı, davranış değişimi ve güvenlik prosedürlerine uyma şeklinde yapıldığı ya da değerlendirme yapılmadığı görülmektedir. İş güvenliği uzmanlarının ve insan kaynakları yöneticilerinin ifadelerinden elde edilen bulgular ışığında tehlike ve tehdit karşısında eğitimde öğrendikleri bilgiyi uygulamak bağlamında *yeni bilgi kullanımı* şeklinde değerlendirme yaptıkları ifadesi kuramsal çerçevede “bilişsel öğrenme” kuramının öğrenme değerlendirmesini yansıtmaktadır. Değerlendirmenin öğrenilenlerin uygulanması bağlamında *davranış değişimi* şeklinde uygulanması kuramsal çerçevede yetişkin öğrenmesinde yer alan “davranışçı öğrenme” kuramının değerlendirme şeklini yansıtmaktadır. Son olarak eğitim sayesinde gelişen İSG bilinci ile *güvenlik prosedürlerine uyma* şeklinde yapılan değerlendirmenin yetişkin öğrenmesinde herhangi bir karşılığı olmadığı görülmektedir. Genel olarak uzman ve yönetici ifadelerinde en çok tercih edilen *değerlendirme yapmadıkları* beyanında kuramsal çerçevede yetişkin öğrenmesinde herhangi bir karşılığa sahip değildir. Bu bağlamda İSG eğitiminde öğrenme değerlendirmesinin genel olarak yapılmadığından yetişkin öğrenme kuramlarında yer alan özellikler çerçevesinde belirlenmediği görülmektedir. Ancak az da olsa öğrenme değerlendirmesinin bilinçli ya da bilinçsiz olarak bazı yetişkin öğrenme kuramlarında yer alan özellikler çerçevesinde belirlendiği de tespit edilmiştir. Bu noktada İSG eğitiminde öğrenme yaklaşımı doğrultusunda genel olarak

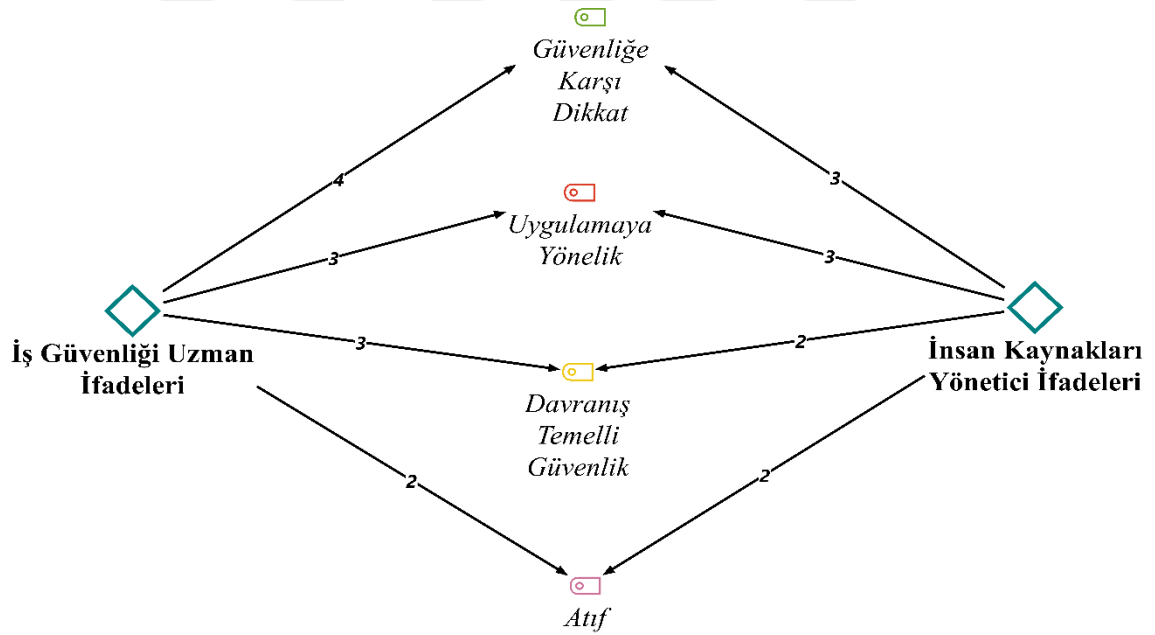
öğrenme değerlendirilmesinin yetişkinlere uygun olarak yapılmadığını söyleyebiliriz. Şekil 47’de “Öğrenme Çıktısı” kategorisi hakkında katılımcı ifadelerinin dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 47: Öğrenme Çıktısı Kategorisi Katılımcı İfade Dağılımı

Şekil 47’de görüldüğü gibi İSG eğitiminde öğrenmeden beklenen sonucu ifade eden öğrenme çıktısının güvenli davranış başta olmak üzere yaşam pratiğine dönüştürme, İSG bilinci, tadbir öğrenimi, güvenlik kültürü ve İSG performansı geri bildiriminin uzman ve yöneticiler tarafından beklendiği görülmektedir. Burada tehdit ve tehlikelere karşı önlem almak anlamında *güvenli davranış* çıktısının kuramsal çerçevede “davranışçı öğrenme” yetişkin öğrenme kuramının öğrenme çıktısını yansıttığı görülmektedir. Eğitimden edinilen bilgilerin günlük uygulamaya alınması anlamında *yaşam pratiğine dönüştürme* beklentisinin “androgoji” kuramının öğrenme çıktısı olarak öğrenilen bilginin günlük uygulamaya yansıma anlamında “problem çözümü” beklentisiyle özdeş olduğu görülmektedir. Eğitim sonucunda zihinsel bir dönüşüm anlamında *İSG bilinci* çıktısı beklentisinin kuramsal çerçevede yetişkin öğrenmesinde “bilişsel öğrenme” kuramının öğrendiklerini içselleştirip zihinsel dönüşümün yaşanması anlamında “zihinsel yapı dönüşümü” beklentisiyle özdeş olduğu belirlenmiştir. Tehlike

anında uygulayacakları tedbirleri öğrenme anlamında *tedbir öğrenimi* beklentisinin yine “androgoji” kuramının karşılaşılan soruna çözüm üretme anlamında “problem çözme” beklentisiyle özdeş olduğu söylenebilir. İşin yürütülmesi sırasında İSG kurallarına uymak anlamında güvenli davranış sergilenmesi anlamında *güvenlik kültürü* çıktı beklentisinin kuramsal çerçevede “davranışçı öğrenme” kuramının “güvenli davranış” çıktı beklentisiyle özdeş olduğu söylenebilir. Son olarak kendi dışında kalan çalışan, müşteri ve çevre sağlığını iyileştirmek için davranış sergileme anlamında *İSG performansı* çıktısı beklentisinin kuramsal çerçevede “davranışçı öğrenme” kuramının “güvenli davranış” çıktı beklentisiyle özdeş olduğu söylenebilir. Bu bağlamda İSG eğitiminde öğrenme çıktısının bilinçli ya da bilinçsiz olarak bazı yetişkin öğrenme kuramlarında yer alan öğrenme sonucunda beklentiler çerçevesinde belirlendiği görülmektedir. Bu noktada *İSG eğitiminde öğrenme yaklaşımı doğrultusunda öğrenme çıktısının yetişkinlerden beklemeye uygun ancak eksik çıktılar* olduğunu söyleyebiliriz. Şekil 48’de “Öğrenme Prensibi” kategorisi hakkında katılımcı ifadelerinin dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 48: Öğrenme Prensibi Kategorisi Katılımcı İfade Dağılımı

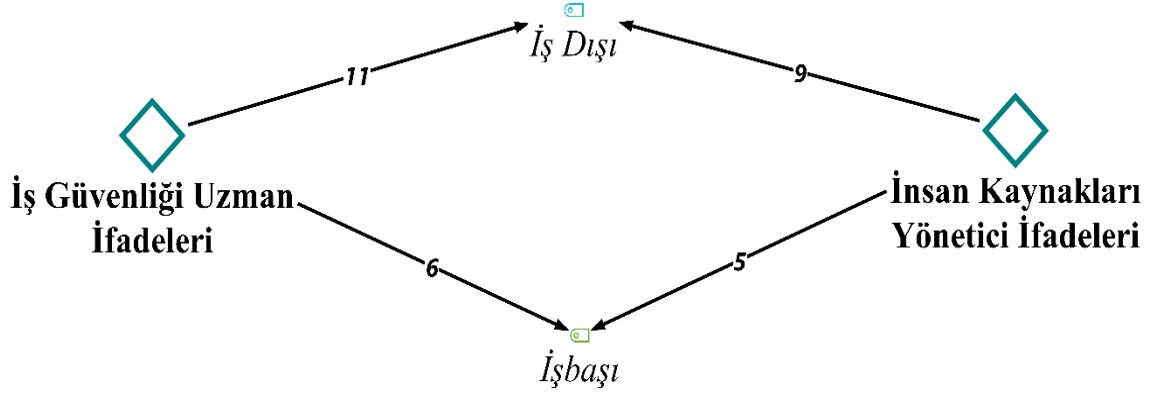
Şekil 48’de görüldüğü gibi İSG eğitiminin öğrenme prensibinin güvenliğe karşı dikkat önyargısı başta olmak üzere davranış temelli güvenlik, atıf ve uygulamaya yönelik olmak üzere üç temel İSG kuramı çerçevesine ek olarak uygulama temelli bir prensipte olduğu uzman ve yönetici ifadelerinden tespit edilmiştir. Temelde bireyin güvenliği için dikkat ettiği şeylere önyargılı olup önyargısının eğitimle şekillendirilebileceği bilişsel

bir süreci ifade eden *güvenliğe karşı dikkat önyargısı* prensibinin kuramsal çerçevede yer alan bilişsel öğrenme” kuramı prensiplerine uygun olduğu görülmektedir. Temelde bir şeyin davranışa yansması için bir nedene ihtiyacı olduğu görüşünü savunup davranış geliştirmeyi amaçlayan *davranış temelli güvenlik* prensibinin “davranışçı öğrenme” kuramının prensiplerine uygun olduğu görülmektedir. Temelde bireyin İSG konusunda nedensel açıklamalar yapacak kadar bilgi sahibi olması anlamında *atıf* prensibinin “bilişsel yapılandırmacılık” kuramının prensipleriyle örtüştüğü görülmektedir. Uygulamaya yansmasını sağlamak anlamında *uygulamaya yönelik* prensibin “androgoji” kuramının prensipleriyle örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda İSG eğitiminde öğrenme prensibinin bilinçli ya da bilinçsiz olarak bazı yetişkin öğrenme kuramlarında yer alan öğrenme prensipleri çerçevesine uygun olduğu görülmektedir. Bu noktada İSG eğitiminde öğrenme yaklaşımı doğrultusunda *öğrenme prensiplerinin yetişkin öğrenme kuramlarının prensipleriyle uyumlu ancak temel prensipleri göz ardı eder nitelikte olduğunu* söyleyebiliriz.

Özetle İSG eğitiminin öğrenme yaklaşımının öğrenme ortamı, eğitici rolü, öğrenme süreç tasarımı, öğrenme değerlendirmesi, öğrenme çıktısı ve öğrenme prensibi bağlamında değerlendirildiğinde genel olarak yetişkin öğrenme kuramlarının özelliklerini yansıtmadıkları görülmektedir. Bu bağlamda İSG eğitiminin öğrenme yaklaşımının; yetişkinlere uygun olmayan ortamlarda, yetişkin öğrenmesinin eğitici rolüne uygun olmayan eğitici rollerinde, yetişkinlere uygun olmayan süreç tasarımının yapıldığı, yetişkin öğrenme kuramlarına uygun olmayan öğrenme değerlendirme yapılan, ancak genelde eksik de olsa yetişkinlerden beklenen öğrenme çıktısının beklendiği ve yetişkin öğrenme prensiplerine yakın olarak şekillendirildikleri görülmektedir. Üstelik öğrenme süreç tasarımında halen pedagojik yaklaşımlardan yararlanıldığının da altını çizmek gerekmektedir. Bu noktada ampirik araştırma sonucunda öğrenme yaklaşımı teması altında elde edilen bulgular ışığında “*İSG eğitiminde öğrenme yaklaşımlarının yetişkin öğrenme kuramlarının temel özelliklerini taşımadığını*” söyleyebiliriz.

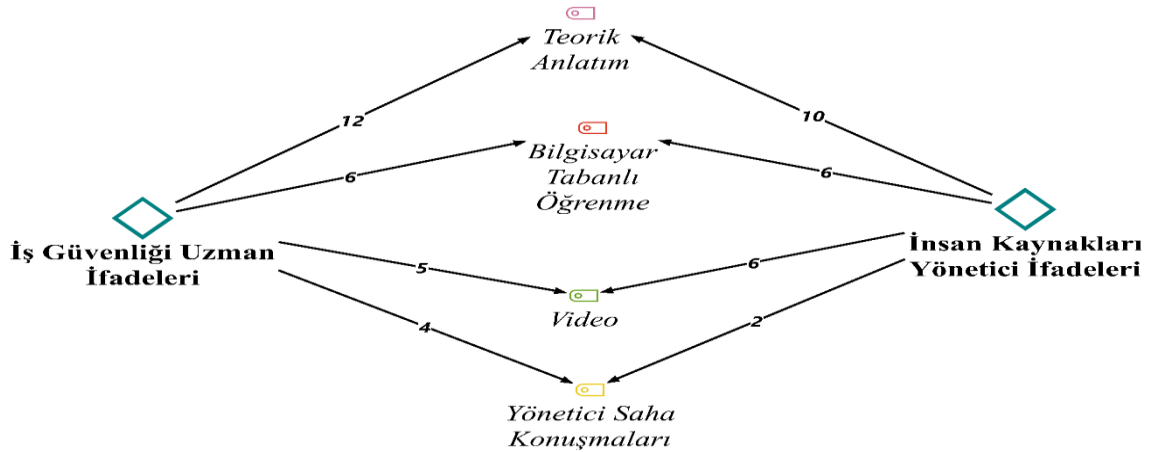
Öğrenme Tekniği Teması Bulgularının Yorumu

Bulgular ışığında İSG eğitiminin *eğitim metodu, eğitim tekniği, eğitim yöntemi* ve *yardımcı eğitim yöntemi* bağlamında öğrenme tekniği tespit edilmiştir. Şekil 49’da “Eğitim Metodu” kategorisi hakkında katılımcı ifadelerinin dağılımı gösterilmektedir.



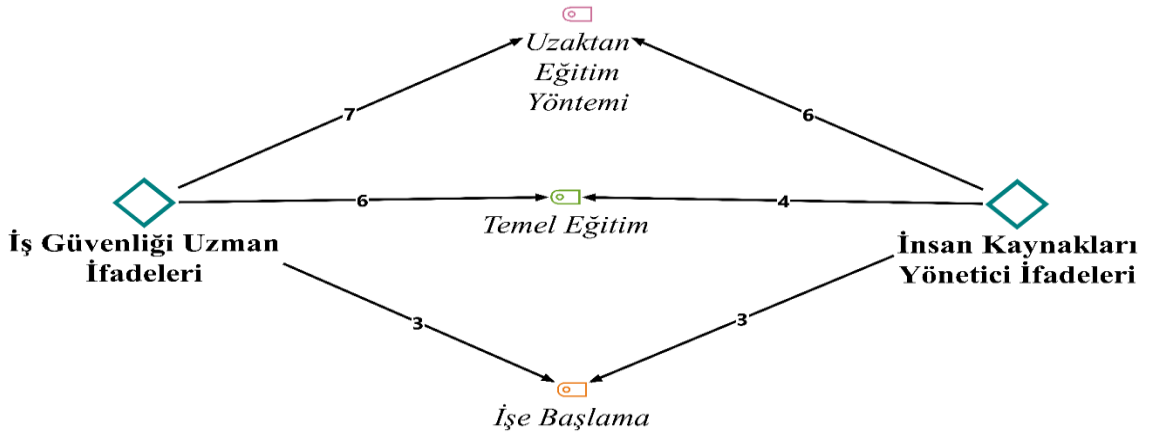
Şekil 49: Eğitim Metodu Kategorisi Katılımcı İfade Dağılımı

Şekil 49’da görüldüğü gibi eğitim metodunun iş dışı başta olmak üzere işbaşı şeklinde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Uzman ve yöneticilerin ifadelerinden elde edilen bulgular incelendiği zaman tespit edilen konferans, seminer ve kongreye benzetilerek *iş dışı* eğitim metodu “informal öğrenme” kuramının eğitim metodunu yansıtmaktadır. İş yaparak öğrenme bağlamında *işbaşı* eğitim metodu “durumsal biliş” kuramını yansıtmaktadır. Bu bağlamda İSG eğitiminde eğitim metodunun bilinçli ya da bilinçsiz olarak bazı yetişkin öğrenme kuramlarında yer alan eğitim metotları çerçevesine uygun olduğu görülmektedir. Bu noktada İSG eğitiminde öğrenme tekniği doğrultusunda eğitim metodunun yetişkin öğrenme kuramlarının *kendi kendine öğrenme* bağlamında olan eğitim metotlarıyla uyumlu olduğu görülmektedir. Bu açıdan yetişkin eğitim metotlarının bilinçli olarak tercih edilip uygulanmadığını söyleyebiliriz. Bu noktada İSG eğitiminde *eğitim metodunun yetişkinlere uygun olarak bilinçli bir tercihi olmadığını* söyleyebiliriz. Şekil 50’de “Eğitim Tekniği” kategorisi hakkında katılımcı ifadelerinin dağılımı gösterilmektedir.



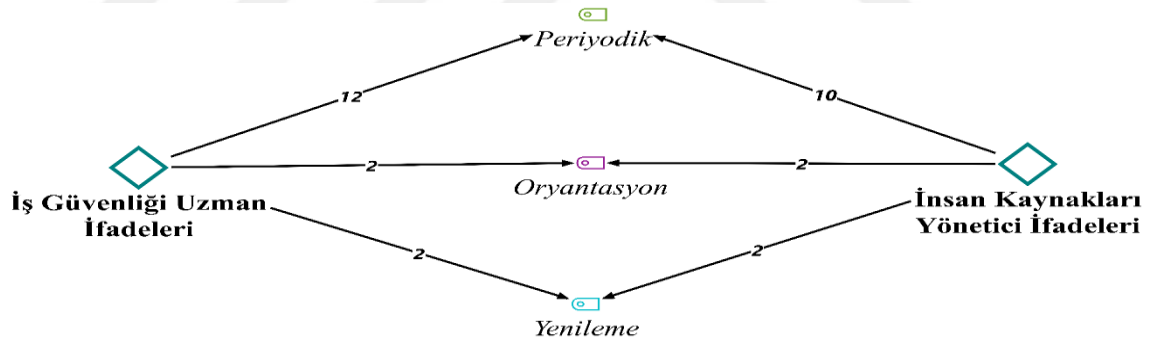
Şekil 50: Eğitim Tekniği Kategorisi Katılımcı İfade Dağılımı

Şekil 50’de görüldüğü gibi İSG eğitiminde uygulanan eğitim tekniği kategorisi adına teorik anlatım başta olmak üzere bilgisayar tabanlı öğrenme, video ve yönetici saha konuşmalarının kullanıldığı tespit edilmiştir. İSG bilgilerinin sözlü olarak teorik açıdan anlatımı anlamında teorik anlatım tekniğinin kuramsal çerçevede yetişkin öğrenme tekniklerinden herhangi birini yansıtmadığı görülmektedir. İSG eğitimine her an ulaşım sağlanması adına bilgisayar programlarından yararlanılarak gerçekleştirilen *bilgisayar tabanlı öğrenme* tekniği “informal öğrenme” kuramının eğitim tekniğini yansıtmaktadır. İSG eğitiminde anlatımları güçlendirmek adına kayıtlı anlatım tekniği olarak *video* tekniğinin kullanımı yine “informal öğrenme” kuramının eğitim tekniklerini yansıtmaktadır. Son olarak öğrenilenlerin içselleştirilmesi adına yöneticilerin işbaşında gerçekleştirdikleri tehdit ve tedbir anlatımı bağlamında *yönetici saha konuşmalarının* kuramsal çerçevede yetişkin öğrenmesinde herhangi bir karşılığı olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda İSG eğitiminde eğitim tekniğinin genelde bilinçli ya da bilinçsiz olarak informal öğrenme ile ilişkili çıkması kuramın anlamı açısından yetişkin öğrenme kuramlarında yer alan eğitim teknikleri çerçevesinde olmadığını yansıtmaktadır. Ayrıca tüm uzman ve yöneticilerin İSG eğitiminde kullanıldığını ifade ettikleri tekniğin yetişkin öğrenme kuramlarıyla ilişkisi bulunmamaktadır. Bu noktada İSG eğitiminde öğrenme tekniği doğrultusunda eğitim tekniklerinden bazılarının yetişkin öğrenme kuramlarının *kendi kendine öğrenme* bağlamında olan eğitim teknikleriyle uyumlu olduğu görülmektedir. Bu noktada İSG eğitiminde *eğitim tekniğinin yetişkinlere uygun olarak bilinçli bir tercihi olmadığını* söyleyebiliriz. Şekil 51’de “Eğitim Yöntemi” kategorisi hakkında katılımcı ifadelerinin dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 51: Eğitim Yöntemi Kategorisi Katılımcı İfade Dağılımı

Şekil 51’de görüldüğü gibi İSG eğitiminde uygulanan eğitim yöntemlerinin temel eğitim başta olmak üzere uzaktan eğitim yönetimi ve işe başlama eğitim yöntemlerinden yararlanıldığı tespit edilmiştir. Yüz yüze teorik bilginin düz bir şekilde anlatımı anlamında *temel eğitim* yöntemi kuramsal çerçevede yer alan yetişkin öğrenmesinin yöntemlerini yansıtmamaktadır. İşe başlanan ilk günde işin yapılış tarzı yanında tehdit ve tedbirlerinin ifade edilmesi anlamında *işe başlama eğitimi* yöntemi kuramsal çerçevede yer alan yetişkin öğrenmesinin yöntemlerini yansıtmamaktadır. Bilgisayar destekli bir yöntem olan *uzaktan eğitim yöntemi* “informal öğrenme” kuramının eğitim yöntemini yansıtmaktadır. Ancak tüm uzman ve yöneticilerin İSG eğitiminde kullanıldığını ifade ettikleri yöntemin yetişkin öğrenme kuramlarıyla ilişkisi bulunmamaktadır. Bu noktada İSG eğitiminde öğrenme tekniği doğrultusunda eğitim yöntemlerinden bazılarının yetişkin öğrenme kuramlarının *kendi kendine öğrenme* bağlamında olan eğitim yöntemiyle uyumlu olduğu görülmektedir. Bu noktada İSG eğitiminde *eğitim yönteminin yetişkinlere uygun olarak bilinçli bir tercihi olmadığını* söyleyebiliriz. Şekil 52’de “Yardımcı Eğitim Yöntemi” kategorisi hakkında katılımcı ifadelerinin dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 52: Yardımcı Eğitim Yöntemi Kategorisi Katılımcı İfade Dağılımı

Şekil 52’de görüldüğü gibi İSG eğitiminde uygulanan yardımcı eğitim yöntemi kategorisi adına periyodik eğitim başta olmak üzere oryantasyon ve yenileme yardımcı eğitim yöntemlerinden yararlanıldığı tespit edilmiştir. Belirli aralıklarla tekrarlanan eğitim anlamında *periyodik eğitim* yönteminin kuramsal çerçevede yetişkin öğrenme yöntemlerinden herhangi birini yansıtmadığı görülmektedir. İşe yeni başlayanlara işin tehdit ve tedbirlerinin anlatılması anlamında *oryantasyon eğitim* yönteminin kuramsal çerçevede yetişkin öğrenme yöntemlerinden herhangi birini yansıtmadığı görülmektedir. Son olarak mevzuat değişimi, yeni risk oluşumu ya da iş yerinden altı aydan fazla uzak kalanların bilgi tazelemesi anlamında *yenileme eğitim* yönteminin kuramsal çerçevede

yetişkin öğrenme yöntemlerinden herhangi birini yansıtmadığı görülmektedir. Genel olarak iş güvenliği uzmanı ve insan kaynakları yöneticilerinin ifade ettikleri yardımcı eğitim yöntemlerinin yetişkin öğrenme kuramlarıyla ilişkisi bulunmamaktadır. Bu noktada *İSG eğitiminde kullanılan yardımcı eğitim yöntemlerinin yetişkin öğrenme kuramlarının özelliklerini taşımadığını* söyleyebiliriz.

Özetle İSG eğitiminin öğrenme tekniğinin eğitim metodu, eğitim tekniği, eğitim yöntemi ve yardımcı eğitim yöntemi bağlamında değerlendirildiğinde yetişkin öğrenme kuramlarından kendi kendine öğrenme bağlamında yetişkin öğrenme kuramlarının özelliklerini taşıdıkları görülmektedir. Bu bağlamda İSG eğitiminin öğrenme tekniğinin; yetişkinlere uygun olmayan metotlarla, yetişkin öğrenmesinin eğitim tekniklerinden yararlanmadan ve yetişkin öğrenme yöntemlerine uygun olmadan şekillendirildiği görülmektedir. Ancak burada kendi kendine öğrenme bağlamında bilinçsiz olarak tercih edilen yetişkin öğrenme tekniklerinden faydalandığının da altını çizmek gerekmektedir. Bu noktada ampirik araştırma sonucunda öğrenme tekniği teması altında elde edilen bulgular ışığında *“İSG eğitiminde öğrenme teknikleri yetişkin öğrenme kuramlarının özelliklerini taşımaz”* diyebiliriz.

Toparlayacak olursak genel olarak iş güvenliği uzmanları ve insan kaynakları yöneticilerinin ifadelerinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde İSG eğitiminin öğrenen profili bağlamında yetişkin öğrenmesinin temel özelliklerine uygun özellikler taşıırken öğrenme yaklaşımı ve öğrenme tekniği bağlamında yetişkin öğrenmesine uygun özellikler taşımadığı görülmektedir. Daha net bir ifadeyle *“İSG eğitim katılımcılarının yetişkinlik özellikleri taşıyan yetişkin bireyler olduğu ancak öğrenme yaklaşımlarının ve öğrenme tekniklerinin yetişkin öğrenme kuramlarının temel özelliklerini taşımadığı”* tespit edilmiştir.

Bu bölümde “yetişkin öğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş İSG eğitiminin iş kazasını önlemek adına başarılı bir alternatif olabileceği” çerçevesinde oluşturulan kuramsal çerçevenin ampirik olarak uygulanması gerçekleştirilmiştir. Kuramsal çerçeveye uygun olarak bu bölümde veri toplanıp analiz edilerek yorumlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle çalışmanın güvenilir bir temele oturtulması adına temel varsayımın doğrulanması gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda temel varsayım doğrulanarak bu çalışmanın temeli sağlamlaştırılmıştır. Ardından tümdengelimci mantıkla kuramsal çerçeveden hareketle nitel örnek olay tasarımıyla gerçekleştirilen ampirik araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış mülakat ile elde edilip, birinci derece

veri olan iş kaza raporları ve ikincil veri kaynaklarından elde edilen verilerle desteklenmiştir. Verilerin yönlendirilmiş içerik analizi ile analiz edilmesi sonucunda kuramsal çerçeveden hareketle oluşturulan tema ve kategoriler ampirik olarak kanıtlara dayandırılmıştır. Bulgular doğrultusunda İSG eğitiminin yetişkin bireylere verildiği tespit edilmiştir. Ancak öğrenme yaklaşımı ve öğrenme tekniklerinin yetişkin öğrenme kuramlarının özelliklerine uygun olmadığı tespit edilmiştir. Daha net bir ifadeyle “İSG eğitim katılımcılarının yetişkinlik özellikleri taşıyan yetişkin bireyler olduğu ancak öğrenme yaklaşımlarının ve öğrenme tekniklerinin yetişkin öğrenme kuramlarının temel özelliklerini taşımadığı” tespit edilmiştir. Bu noktada İSG eğitiminin öğrenme yaklaşımlarının ve öğrenme tekniklerinin yetişkin öğrenme kuramlarının özelliklerini taşıyacak şekilde revize edilerek eğitimin iş kazalarını önleyerek başarılı olmasını sağlayabileceği sonucuna ulaşıldığı söylenebilir. Bu bağlamda genel olarak yetişkin öğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş İSG eğitiminin iş kazasını önlemek adına başarılı bir alternatif olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

İKG insan kaynaklarının gelişimine yaptığı vurguyla İKY'den ayrılarak yeni bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. İKG fonksiyonlarından eğitim ve geliştirme; diğer iki fonksiyonun temelini oluşturması ve çalışan gelişimi için birinci adım olması nedeniyle ön plana çıkmaktadır. Eğitim ve geliştirme fonksiyonunun İSG eğitim faaliyetleri ise; insan hayatına ve vücut bütünlüğüne yaptığı vurguyla önemli hale gelmektedir. Sonuçta, işletmeler açısından işin yürütülmesi adına çalışanın sağlıklı ve güvende olması gerekmektedir. Böylece önce insan mantığıyla çalışanlara verilen İSG eğitimi, İSG bilinci oluşturup güvenli davranış mantığı geliştirmesi açısından dikkatleri üzerine çekmektedir.

İSG eğitiminin temelde güvenli davranış oluşturacak İSG kültürü sağlayarak çalışanların İSG performanslarını artırması beklenmektedir. Ancak iş kaza sayılarındaki artış bu beklentinin karşılanamadığını göstermektedir. Bu bağlamda eğitime rağmen iş kaza sayılarındaki artış nedeniyle İSG eğitiminin başarısız olduğu varsayılmıştır. Varsayım temel varsayımın doğrulanması adına yapılan istatistiksel analizlerle ispatlanmıştır. Bu noktada *“İSG eğitimi verilmesine rağmen iş kaza sayılarındaki artış nedeniyle İSG eğitimi başarısızdır”* diyebiliriz.

Bu varsayıma ek olarak İSG eğitiminin başarısızlığının nedeninin eğitimin yetişkinlere verilmesine rağmen pedagojik formasyonda hazırlanıp uygulanması olduğu varsayılmaktadır. Bu bağlamda hem birinci derece veri olan iş kaza raporlarına yapılan analizler ve elde edilen bulgular hem de temel araştırma sorusu kapsamında toplanan verilere yapılan nitel içerik analizleri sonucunda bu varsayım da ispatlanmıştır. Bu kapsamda *“İSG eğitiminin başarısızlığının nedeni eğitimin yetişkinlere verilmesine rağmen pedagojik formasyonda hazırlanıp uygulanmasıdır”* diyebiliriz.

Bu çalışmanın varsayımları ispatlandıktan sonra bu varsayımlar doğrultusunda çalışmanın temel problemini oluşturan İSG eğitimi verilmesine rağmen artan iş kazalarını önlemek adına “yetişkin öğrenmenin İSG eğitim başarısı için bir alternatif olabilirliğini” incelemek adına temel araştırma sorusunun cevaplanması gerekmektedir. Bunun için öncelikle alt araştırma sorularının irdelenmesi ve cevaplanması gerekmektedir.

Birinci alt araştırma sorusu olan “İSG eğitimi verilmesine rağmen niçin iş kaza sayıları artış göstermektedir?” sorusu öncelikle cevaplanmalıdır. Bu kapsamda İSG eğitiminde uyulması gereken kurallardan biri demografik özelliklerin dikkate alınması olduğu hatırlatılmalıdır. Yetişkin öğrenme de bunu gerektirmektedir. Elde edilen bulgularla İSG eğitiminde öğrenen profilinin; yetişkinlik yaşında, yetişkin öğrenme güdü ve sebepleriyle öğrenmeyi gerçekleştiren ve yetişkin öğrenme şekillerine sahip olma özellikleri taşıyan yetişkin bireyler oldukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda “İSG eğitim katılımcıları yetişkinlik özellikleri taşıyan yetişkin bireylerdir” sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yine elde edilen bulgularla İSG eğitiminin katılımcıların demografik özelliklerine dikkat edilmediği görülmüştür. Bu durum yetişkin olan katılımcılara ulaşılmasını ve onların eğitimi içselleştirmesini engellediği için ve onlara yönelik eğitim tasarımı yapılmadığı için onlara ulaşmayı engellediğinden önem arz etmektedir. Bu kapsamda birinci alt araştırma sorusunun cevabı; “İSG eğitiminin yetişkin bireylere verilmesine rağmen demografik özelliklerin göz önüne alınmamasından dolayı iş kaza sayılarında artış olduğu” söylenebilir.

İkinci alt araştırma sorusu olan “İSG eğitiminin amaçladığı hedeflere ulaşmasının önündeki engeller nelerdir?” sorusunun cevaplanması gerekmektedir. Bu kapsamda İSG eğitiminin öğrenme yaklaşımlarının önemli olduğu hatırlatılmalıdır. Yetişkin öğrenme de bunu gerektirmektedir. Elde edilen bulgularla İSG eğitiminin öğrenme yaklaşımının; yetişkinlere uygun olmayan ortamlarda, yetişkin öğrenmesinin eğitici rolüne uygun olmayan eğitici rollerinde, yetişkinlere uygun olmayan süreç tasarımının yapıldığı, yetişkin öğrenme kuramlarına uygun olmayan öğrenme değerlendirmesi yapılan, ancak genelde eksik de olsa yetişkinlerden beklenen öğrenme çıktısının beklendiği ve yetişkin öğrenme prensiplerine yakın olarak şekillendirildikleri tespit edilmiştir. Üstelik öğrenme süreç tasarımında halen pedagojik yaklaşımlardan yararlanıldığı da görülmektedir. Bu kapsamda ikinci alt araştırma sorusunun cevabı, “İSG eğitiminde öğrenme yaklaşımlarının yetişkin öğrenme kuramlarının özelliklerini taşınamaması eğitimin amaçladığı hedeflere ulaşımını engellemekte olduğu” söylenebilir.

Üçüncü ve son alt araştırma sorusu olan “İSG eğitimi hedef kitlesi olan yetişkinlere uygun tasarlanıyor mu?” sorusunun cevaplanması gerekmektedir. Bu kapsamda İSG eğitiminin öğrenme tekniklerinin önemli olduğu hatırlatılmalıdır. Yetişkin öğrenme de bunu gerektirmektedir. Elde edilen bulgularla İSG eğitiminin öğrenme tekniğinin; yetişkinlere uygun olmayan metotlarla, yetişkin öğrenmesinin eğitim tekniklerinden

yararlanmadan ve yetişkin öğrenme yöntemlerine uygun olmadan şekillendirildiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda üçüncü alt araştırma sorusunun cevabı, “İSG eğitiminde öğrenme teknikleri yetişkin öğrenme kuramlarının özelliklerini taşımadığı için yetişkinlere uygun olarak tasarlanmadığı” söylenebilir.

Bu noktada çalışmanın temel araştırma sorusu; “yetişkin öğrenme kuramları çerçevesinde tanımlanan yetişkin öğrenmesi İSG eğitiminin başarılı olması için bir alternatif oluşturabilir mi?” sorusunun cevaplanması gerekmektedir. Burada yukarıda sıralanan alt araştırma sorularının cevaplanmış olması çalışmanın temel araştırma sorusunun cevaplanmasının önünü açmaktadır. Bu noktada “katılımcılar yetişkin bireyler olduğu için yetişkin bireylere uygun eğitim tasarlanmasının başarı sağlamak adına alternatif oluşturabilir” olduğu söylenebilir.

Yukarıda sıralanan cevaplar bağlamında mevcut İSG eğitim katılımcılarının yaş, öğrenme sebebi ve öğrenme şekli bağlamında yetişkinlik özellikleri gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda yetişkin öğrenmesi ile İSG eğitiminin katılımcı profilinin aynı minvalde olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda Tablo 19’da var olan İSG eğitimi ile yetişkin öğrenmesinin öğrenme profilinin karşılaştırması özetlenmektedir.

Tablo 19:İSG Eğitimi Öğrenen Profiline Yetişkin Öğrenme Bağlamında Analizi

	Var Olan ve İncelemeye Konu Edilen İSG Eğitim Öğrenen Profili	Yetişkin Öğrenme Kuramları Bağlamında Olmayı Gereken Öğrenen Profili
Yaş	18 Yaş Üstü	18 Yaş Üstü
Öğrenme Sebebi	İşe Yabancı Zorunluluk Değişim İş Kazası Geçirmiş	Yeni İş Ustalaşma Bilgi Edinme Problem Çözümü
Öğrenme Şekli	Sorun Odaklı Uygulama İsteği Deneyim Aktarımı İçsel Motivasyon	Sorun Odaklı Bilgiyi Uygulamak İsteği Deneyimini Öğrenme Sürecinde Kullanma İçten Motivasyonlu

Tablo 19 incelendiğinde İSG eğitim profili yetişkin öğrenmesi bağlamında aynı profildedir. Bu kapsamda İSG eğitim katılımcıları yetişkin bireylerdir. Ancak daha önce belirtildiği gibi İSG eğitimi yetişkin bireylere verilmesine rağmen yetişkin öğrenmesi bağlamında şekillendirilmemektedir. İSG eğitiminin yapı ve uygulamasında değişimler yapılarak yetişkin öğrenmesine uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda önce “öğrenme için eğitimi almış olmak yeterlidir” temel varsayımın değişerek “katılımcı özelliklerinin farklı olduğu ve eğitimin bu özelliklere göre şekillendirilmesi gerektiği” düşüncesi benimsenmelidir. Eğitimin anlamının “tehlike tedbir

öğrenimi”nden ziyade “*tehlikelere karşı alınacak önlemlerin içselleştirmeye*” alakalı olduğunun farkına varılması gerekmektedir. Hedef “mevcut durumla olması gereken arasındaki farkı kapatmaktan” “*yeni bilginin mevcut bilgiyle anlamlı hale gelmesine*” dönüştürülmelidir. Bu noktada eğitim prensiplerinin de değişiminin yapılması gerekmektedir.

İSG eğitimi davranış temelli güvenlik, güvenliğe karşı dikkat önyargısı ve atıf kuramları ve uygulamaya yönelik olarak şekillenmiştir. Ancak yetişkin öğrenmesi dikkate alındığında İSG eğitiminin *bireysel farklılıklara dikkat, deneyimin sürece dahil edilmesi, katılımcının sürece dahil edilmesi, öğrenme nedeninin açıklanması ve öğrenme gereğinin tespit edilmesi* olarak prensiplerin yeniden yapılandırılması gerekmektedir. İSG eğitiminin taraflara yüklediği yükümlülüklerinin de gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Mevcut İSG eğitimi işverene eğitimi verme, çalışana eğitime katılma ve devlete de eğitimin yasalaştırılması yükümlülüklerini getirmektedir. Yetişkin öğrenmesi bağlamında bu yükümlülüklerin işverenin *eğitimin bireysel farklılıklara uygun verilmesini sağlaması* ve çalışanın *katıldığı eğitimin bilgilerini içselleştirmesi* şeklinde revize edilmesi gerekmektedir. Elbette devletin yükümlülüğü yine *eğitimi yasalarla koruma altında tutmaktır*. Bu kapsamda Tablo 20’de var olan İSG eğitimi ile yetişkin öğrenmesi bağlamında olması gereken İSG eğitim özellikleri özetlenmektedir.

Tablo 20: İSG Eğitim Özelliklerinin Yetişkin Öğrenme Bağlamında Analizi

	Var Olan ve İncelemeye Konu Edilen İSG Eğitim Özellikleri	Yetişkin Öğrenme Kuramları Bağlamında Olması Gereken İSG Eğitim Özellikleri
Anlamı	Tehlike Tedbir Öğrenimi	Tehlikelere Karşı Alınacak Önlemlerin İçselleştirilmesinin Sağlanması
Varsayım	Öğrenme İçin Eğitimi Almış Olmak Yeterlidir	Öğrenme Yetişkinlerde Farklıdır
Amaç	Güvenlik Kültürü	Güvenlik Kültürüne Bağlı Davranış Değişimi
Nitelik	Önleyici Yaklaşım Türü	İçselleştirilmiş Güvenli Davranış Sergilenmesini Sağlayıcı
Hedef	Mevcut Durumla Olması Gereken Farkını Kapatmak	Yeni Bilginin Mevcut Bilgiyle Anlamlı Hale Gelmesi
Prensip	Davranış Temelli Güvenlik Güvenliğe Karşı Dikkat Önyargısı Atıf Uygulamaya Yönelik	Bireysel Farklılıklara Dikkat Deneyimin Sürece Dahil Edilmesi Katılımcının Sürece Dahil Edilmesi Öğrenme Nedeninin Açıklanması Öğrenme Gereği Tespiti
Yükümlülük	İşveren Eğitimi Sağlamalı İnsan Kaynakları Eğitime Katılmalı Devlet Eğitimi Yasalaştırmalı	İşveren Eğitimin Bireysel Farklılıklara Uygun Verilmesini Sağlamalı İnsan Kaynakları Eğitimi İçselleştirmeli Devlet Eğitimi Yasalaştırmalı

Tablo 20 incelendiğinde mevcut İSG eğitiminin özelliklerinde yetişkin bireylere verildiği noktası göz önüne alınca yapılması gereken değişiklikler görülmektedir. Mevcut İSG eğitimlerinde tehlike ve tehdit öğrenimi eğitimin anlamını oluştururken yetişkin öğrenme kuramları bağlamında “içselleştirmenin sağlanması”nın eğitim anlamı olması gerektiği görülmektedir. Mevcut eğitimde temel varsayımın öğrenme için eğitimi almış olmak yeterlidir mantığındayken yetişkin öğrenmesinde öğrenmenin yetişkinler arasında farklı olduğu temel varsayımı yatmaktadır. Mevcut İSG eğitimlerinde amaç güvenlik kültürü oluşturmakken yetişkin öğrenmesine göre şekillendirilmiş bir İSG eğitiminde amaç güvenlik kültürüne bağlı davranış değişimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitelik açısından mevcut sistemde İSG eğitimi önleyici bir yaklaşım olarak görülürken yetişkin öğrenmesine göre içselleştirilmiş güvenli davranış sergilenmesini sağlayıcı bir niteliğe sahip olmalıdır. Hedef açısından mevcut eğitim mevcut durumla olması gereken arasındaki farkı kapatmayı hedeflerken, yetişkin öğrenme yaklaşımına göre yeni bilginin mevcut bilgiyle anlamlı hale gelmesi hedeflenmelidir. Prensipler incelendiğinde davranış temelli güvenlik, güvenliğe karşı dikkat önyargısı, atıf ve uygulamaya yönelik prensiplerin bireysel farklılıklara dikkat, deneyimin sürece dahil edilmesi, katılımcının sürece dahil edilmesi, öğrenme nedeninin açıklanması ve öğrenme gereği tespiti prensipleriyle yer değiştirmesi gerekmektedir. Son olarak yükümlülükler açısından mevcut sistem; işverene eğitimi sağlama, çalışana eğitime katılma ve Devlet’e eğitimi yasalaştırma sorumluluklarını yüklerken yetişkin öğrenmesi işverene eğitimin bireysel farklılıklara uygun verilmesini sağlama, çalışana eğitimi içselleştirme ve Devlet’e yine eğitimi yasalaştırma sorumluluklarını yüklemektedir. Bu kapsamda İSG eğitiminin yetişkin bireylere verilmesinden dolayı *İSG eğitiminin temel özelliklerinin revize edilmesi* gerekmektedir.

Bu noktada İSG eğitiminin uygulamaya yönelik yetişkin öğrenmesi bağlamında incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğrenme ortamı, eğitici rolü, öğrenme süreç tasarımı, öğrenme değerlendirme, öğrenme çıktı, eğitim metodu, eğitim tekniği, eğitim yöntemi ve yardımcı eğitim yöntemleri gözden geçirilmelidir.

İSG eğitiminde temelde güvenli ve iletişime izin veren eğitim ortamı uygulanmaktadır. Ancak yetişkin öğrenme bağlamında bunlara ek olarak *etkileşime olanak tanıyan, uygulamaya yönelik, deneyim geliştirici ve hatta katılımcı tercihi olan öğrenme ortamlarının kullanılması* gerekmektedir. Böylece yetişkin bireylerin eğitim konularını

içselleştirebilecekleri bir ortam sağlanmalıdır. Bunu eğitici rolünün geliştirilmesi takip etmektedir.

Mevcut İSG eğitiminde eğitici düzenleyici, yapılandırıcı, destekleyici ve kolaylaştırıcı rollerini üstlenmektedir. Ancak en temel yetişkin öğrenme eğitici rolü olan rehber göz ardı edilmiştir. Yetişkin bireyin neyi nasıl öğreneceğinin yolunu gösterip kendisinin öğrenerek içselleştirmesini sağlayan *rehber eğitici rolünün İSG eğitiminin temel eğitici rolü olması* sağlanmalıdır. Bunun ardından öğrenme süreç tasarımı yeniden yapılandırılması gelmektedir.

İSG eğitiminde süreç işlevsel ve kuramsal çerçevede detaylandırılan yedi aşamalı süreç şeklinde tasarlanmaktadır. Halbuki yetişkin bireylere verilecek eğitimin *deneyim bazlı, interaktif ve kuramsal çerçevede yer alan beş aşamalı süreç tasarımıyla gerçekleştirilmesi* gerekmektedir. Çünkü yetişkin bireylerin deneyimleri, aktif katılımları ve onların sürece dahil oldukları bir süreç tasarımıyla gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Böylece eğitimler amaçladıkları içselleştirme sonucu güvenli davranış sergilenmesine yol açacaktır. Bunun ardından öğrenme değerlendirmesinin yeniden tasarlanması gerekmektedir.

İSG eğitiminde öğrenme değerlendirmesi güvenlik prosedürlerine uymak, yeni bilgi kullanımı ve davranış değişimiyle ya da herhangi bir değerlendirme yapmadan gerçekleştirilmektedir. Halbuki yetişkin öğrenme kuramlarında yetişkinlere verilen eğitimin değerlendirilme şekli *davranış değişimi ve yeni bilgi kullanımının ölçümünün yanında günlük sorunlara çözüm üretmesinin değerlendirilmesi* şeklindedir. Temel değerlendirme ölçütü günlük sorunlara çözüm üretimine bakmaktır. Eğer eğitim bilgileri içselleştirilip öğrenilmişse çözüm üretimi gerçekleşecektir. Ancak yetişkinlerde çözüm üretimi yoksa öğrenme gerçekleşmemiştir. Bunu öğrenme çıktısı olarak beklediklerimizi yapılandırma aşaması izlemektedir.

İSG eğitiminden beklenen çıktı; güvenli davranış başta olmak üzere İSG bilinci, tedbir öğrenimi, yaşam pratiğine dönüştürme, güvenlik kültürü oluşumu ve İSG performansının artması şeklinde sıralanmaktadır. Yetişkin öğrenmesinde de davranış değişimi ve yaşam pratiğine dönüştürme çıktısı beklenmektedir. Ancak temel beklenti bunlar değildir. Temelde beklenmesi gereken sonuçlar; *zihinsel yapı dönüşümü, problem çözme ve anlamlandırma* şeklinde sıralanmaktadır. Yetişkin bireyin temel eğitim alma sebebinin günlük sorunlarına çözüm üretmesi olmasından dolayı beklentide

temelde problem çözme olmalıdır. Akabinde eğitim metotlarının değiştirilmesi gerekmektedir.

İSG eğitim metotları işbaşı ve iş dışı olmak üzere iki kategori altında toplanmaktadır. Yetişkin öğrenmesinde de işbaşı ve iş dışı metotlar uygulanmakla birlikte yeterli görülmemektedir. Yetişkin öğrenmesinin temel eğitim metotları; *yeterliliğe dayalı eğitimler, keşfedici öğrenme ve beceri gelişimi* şeklinde sıralanmaktadır. Yetişkinlere verilen İSG eğitim metotlarının bu minvalde yapılandırılması gerekmektedir. Bu noktada eğitim tekniklerinin de yapılandırılması gerekmektedir.

İSG eğitiminin mevcut eğitim teknikleri incelendiğinde; teorik anlatım, bilgisayar tabanlı öğrenme, video ve yönetici saha konuşmalarından yararlanıldığı görülmektedir. Yetişkin öğrenmesinde kullanılan eğitim teknikleri ise; yine *bilgisayar tabanlı öğrenme ve video olmak üzere temelde tiyatro, simülasyon, beyin fırtınası ve tartışma* olarak sıralanmaktadır. Üstelik mevzuat bu tekniklerin uygulanması yönünde herhangi bir kısıtlama oluşturmamaktadır. Bu açıdan İSG eğitim tekniklerinin daha çok bu teknikler şeklinde revize edilmesi gerekmektedir. Bu noktada eğitim yönteminin yapılandırılması da gerekmektedir.

İSG eğitiminin mevcut eğitim yöntemlerinde; uzaktan eğitim yöntemi, temel eğitim ve işe başlama eğitimi olarak kısıtlı bir alandan yararlanıldığı görülmektedir. Yetişkin öğrenmesinin eğitim yöntemleri ise; yine *uzaktan eğitim yöntemi olmakla birlikte temelde eğitici program, staj ve eğitim yönetim portalı* olarak sıralanmaktadır. Bu yöntemler kullanılarak yetişkinlerin eğitim konularına kanalize olması sağlanmaktadır. Bu yöntemlerin uygulanmasında mevzuatta herhangi bir sorun yoktur. Son olarak eğitimlerde kullanılan yardımcı eğitim yöntemlerinin de yapılandırılması gerekmektedir.

İSG eğitiminde kullanılan yardımcı eğitim yöntemleri; periyodik, oryantasyon ve yenileme olmak üzere mevzuattan kaynaklı eğitimler oldukları görülmektedir. Yetişkin öğrenmesinde kullanılan yardımcı eğitim yöntemleri ise; *sorun merkezli öğrenme, yansıtıcı yazın ve yaparak öğrenme* şeklinde sıralanmaktadır. Bu yardımcı yöntemlerin var olan İSG eğitim yöntemlerine eklenerek yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Çünkü yetişkinler aynı şeyin tekrarındansa onun sorununa çözüm üretecek şekilde yeniden eğitim almayı tercih etmektedir. Konuyla ilgili yazın okumasını yenileme eğitiminden daha çok içselleştireceklerdir. Son olarak yaparak öğrenme konuyu

kavramalarına yardımcı olmaktadır. Tablo 21’de İSG eğitim uygulamalarının yetişkin öğrenme kuramları bağlamında analizi özetlenmektedir.

Tablo 21: İSG Eğitim Uygulamalarının Yetişkin Öğrenme Bağlamında Analizi

	Var Olan ve İncelemeye Konu Edilen İSG Eğitim Uygulamaları	Yetişkin Öğrenme Kuramları Bağlamında Olması Gereken İSG Eğitim Uygulamaları
Öğrenme Ortamı	Güvenli İletişime İzin Veren	Etkileşime Olanak Tanıyan Katılımcı Seçimi Uygulamaya Yönelik Deneyim Geliştirici Güvenli İletişime İzin Veren
Eğitici Rolü	Düzenleyici Yapılandırıcı Destekleyici Kolaylaştırıcı	Rehber Kolaylaştırıcı Destekleyici Yapılandırıcı Düzenleyici
Öğrenme Süreç Tasarımı	İşlevsel Yedi Aşamalı	Deneyim Bazlı İnteraktif İşlevsel Beş Aşamalı
Öğrenme Değerlendirme	Güvenlik Prosedürlerine Uymak Yeni Bilgi Kullanımı Davranış Değişimi Değerlendirme Yok	Davranış Değişimi Yeni Bilgi Kullanımı Günlük Sorunları Çözme
Öğrenme Çıktısı	Güvenli Davranış İSG Bilinci Tebdir Öğrenimi Yaşam Pratiğine Dönüştürme Güvenlik Kültürü İSG Performansı	Davranış Değişimi Yaşam Pratiğine Dönüştürme Zihinsel Yapı Dönüşümü Problem Çözme Anlamlandırma
Eğitim Metodu	İşbaşı İş Dışı	Yeterliliğe Dayalı Keşfedici Öğrenme Beceri Gelişimi
Eğitim Tekniği	Teorik Anlatım Bilgisayar Tabanlı Öğrenme Video Yönetici Saha Konuşması	Bilgisayar Tabanlı Öğrenme Video Tiyatro Simülasyon Beyin Fırtınası Tartışma
Eğitim Yöntemi	Uzaktan Eğitim Yöntemi Temel Eğitim İşe Başlama	Uzaktan Eğitim Yöntemi Eğitici Program Staj Eğitim Yönetim Portalı
Yardımcı Eğitim Yöntemi	Periyodik Oryantasyon Yenileme	Sorun Merkezli Öğrenme Yansıtıcı Yazın Yaparak Öğrenme

Tablo 21 incelendiğinde İSG eğitiminde özellikle uygulamaya yönelik bazı değişikliklerin yapılması gerektiği görülmektedir. Eğitim ortamı, eğitici rolü, öğrenme süreç tasarımı, öğrenme değerlendirme, öğrenme çıktısı, eğitim metodu, eğitim tekniği,

eğitim yöntemi ve yardımcı eğitim yöntemlerinin yetişkin öğrenmesi bağlamında revize edilmesi gerekmektedir.

Bu kapsamda İSG eğitimleri yetişkin öğrenme prensiplerine uygun olarak yeniden revize edilmelidir. Burada temelde önce İSG eğitiminin özellikleri yetişkin öğrenmesi bağlamında revize edilmelidir. Ardından İSG eğitim uygulamasının yetişkin öğrenmesi bağlamında revize edilmesi gerekmektedir. Bu revizyonların yanında İSG eğitimi verme kararı alan insan kaynakları yöneticilerinin eğitimin yetişkin bireylere verilmesinden dolayı eğitimlerin yetişkin öğrenmesine uygunluğunu takip etmelidir. İşverenler ya da insan kaynakları yöneticileri İSG eğitimleri ile ilgili önceden katılımcıların görüşlerini alarak eğitimlerin tasarlanmasını sağlamalıdır. İş güvenliği uzmanlarının mutlaka yetişkin öğrenmesi konusunda eğitim almaları gerekmektedir. Mevcut sistemde İSG eğitiminin ilkinin yüz yüze diğerlerinin online verilmesinin İSG bilinci oluşmasında düşük düzeyli katkı sunması gibi yaratacağı sorunlar nedeniyle eğitimlerin yüz yüze verilmesi sağlanmalıdır.

Sonuç olarak İSG eğitimi verilmesine rağmen iş kaza sayılarındaki artış nedeniyle İSG eğitimi mevcut sistemde başarısızdır. İSG eğitiminin başarısızlığının nedeni eğitimin yetişkinlere verilmesine rağmen pedagojik formasyonda hazırlanıp uygulanmasıdır. Bu kapsamda katılımcılar yetişkin bireyler olduğu için yetişkin bireylere uygun eğitim tasarlanması başarı sağlamak adına bir alternatif oluşturabilir. Kısaca bu çalışmada *“yetişkin öğrenme kuramları bağlamında tasarlanan İSG eğitimi iş kaza sayılarını azaltmak için başarılı bir alternatif oluşturur”* sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma Türkiye’de İSG eğitiminin başarılı olabilmesi için yetişkin öğrenme kuramları bağlamında eğitimin eksikliklerini ortaya çıkarıp bu eksikliklerin üstesinden gelmek için kriterler ortaya koyarak *literatür katkısı* sağlamıştır. Yetişkin öğrenme kuramlarına göre şekillendirilmiş bir İSG eğitiminin iş kazalarını önlemek adına başarılı bir alternatif olabileceğini ortaya koyarak İSG eğitimi üzerinden kuramın gelişmesine katkı sağlayarak *teorik katkı* sağlamıştır. Son olarak yetişkin öğrenme kuramlarına uygun tasarlanan bu yeni İSG eğitim önerilerinin iş güvenliği uzmanları, OSGB’ler, işveren ve insan kaynakları yöneticileri tarafından kullanılabilir olması *uygulama katkısı* sağlamıştır. Tüm bu katkılarının yanında elbette gelecekte yapılacak çalışmalarla sonuçları ilerletilebilecektir.

Çalışmanın kısıtları da göz önüne alınarak mevcut bu çalışmayı ileriye taşımak bağlamında yapılabilecek araştırma önerileri aşağıda sıralanmaktadır:

- Bu çalışmada en çok kullanılan dokuz yetişkin öğrenme kuramı incelenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda kuramların kapsamı genişletilebilir.
- Ayrıca yetişkin öğrenmesi bağlamında İSG eğitim tasarımı gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada yetişkin öğrenme kuramları bağlamında şekillendirilmiş İSG eğitiminin başarı için alternatif olabileceği OSGB çalışanı olan iş güvenliği uzmanları ve farklı bölge ve sektörlerden insan kaynakları yöneticileri üzerinden çalışılmıştır. Başka çalışmalarda konu tek bir firma üzerinden yürütülebilir.
- Son olarak çalışmada örneklem olarak direkt kazaya maruz kalan çalışanlar üzerinden inceleme gerçekleştirilebilir.

Bu bölümde çalışmada gerçekleştirilenler ile ileride yapılacak olan çalışmalarda gerçekleştirilebilecekler ele alınmıştır. Genel olarak bu araştırmanın sonuçlarının yetişkin öğrenme kuramı ve İSG eğitim uygulamaları açısından ne anlama geldiği açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bilgilerin araştırma sorusunu ne kadar yanıtlayabildiği değerlendirilmektedir. Bu kapsamda elde edilen bulguların yetişkin öğrenme açısından sağladığı katkılar tartışılmaktadır. Son olarak ileride bu minvalde yapılabilecek çalışmalar adına önerilerde bulunulmuştur.

KAYNAKÇA

- 6331.(2012). *İş sağlığı ve güvenliği kanunu*. Ankara: ÇSBG.
- Aguinis, H., & Kragier, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474.
- Ağcihan, E. (2015). *Yetişkin eğitimi alanında eğitim veren öğretmenlerin yetişkin eğitimi alanındaki yeterlilikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akalp, Ö. G., & Yamankaradeniz, D. G. (2013). İşletmelerde güvenlik kültürünün oluşumunda yönetimin rolü ve önemi. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 3(2), 25-38.
- Akboğa Kale, Ö., & Yanık, S. (2018). İnşaat sektörü çalışanlarının işçi sağlığı ve iş güvenliği eğitimleri konusundaki bilinç düzeylerini ölçmeye yönelik bir sektörel araştırma. *Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 639-651.
- Akçay, C., Aslan, S., Sayın, B., & Manisalı, E. (2018). Estimating OHS costs of building construction projects based on mathematical methods. *Safety Science*, 109, 361-367.
- Akıllı, H., & Aydoğdu, Ö. (2013). İş sağlığı ve güvenliğinin önemi. *MTA Doğal Kaynaklar ve Ekonomi Bülteni*, 3, 245-250.
- Akın, G. (2014). Androgoji kavramı ve androgoji ile pedagoji arasındaki fark. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 279-300.
- Akın, L. (2012). Sendikaların iş sağlığı ve güvenliğinin sağlanmasına katkısı. *Çalışma ve Toplum*, 3, 101-124.
- Akpınar, B. (2010). Transformatif öğrenme kuramı: Dönüşerek ve değişerek öğrenme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 64-82.
- Aktay, N. (2011). *İş sağlığı ve güvenliği eğitimi ile iş güvenliği kültürü arasındaki ilişki*. İş Müfettişliği Yardımcılığı Etüdü. İstanbul: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı İş Teftiş Kurulu Başkanlığı.
- Aktuna, A. (2017). *Tarım sektöründe çalışanların iş sağlığı ve güvenliği çerçevesinde bilgi, tutum ve algı düzeyleri: Tekirdağ Süleymanpaşa örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Namık Kemal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.
- Alali, H., Abdel-Wahab, M., Van Hecke, T., & Braeckman, L. (2016). Work accident victims: A comparison between non-standard and standard workers in Belgium. *International Journal of Occupational and Environmental Health*, 22(2), 99-106.

- Alper, Y. (1992). İşçi sağlığı ve iş güvenliği ile ilgili problemlere genel bir bakış. *Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı İşçi Sağlığı Daire Başkanlığı Dergisi*, 14, 33-38.
- Altın, M., & Taşdemir, Ş. (2017). *İş sağlığı ve güvenliği*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Anglin, G. J., Vaez, H., & Cunningham, K. L. (2004). Visual representations and learning: The role of static and animated graphics. İçinde D. Jonassen, *Handbook of research for educational communications and technology* (ss. 865-918). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Arıcı, K. (1999). *İşçi sağlığı ve iş güvenliği dersleri*. Ankara: TES-İŞ Eğitim Yayınları.
- Aslanyürek, S. (2019). *Çay tarım çalışanlarında iş sağlığı ve güvenliği eğitiminin fiziksel ve ergonomik tehlikelerle ilgili bilgi düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Better World Books.
- Aydınlı, İ., & Halis, M. (2004). Eğitimin işletme etkinliğindeki yeri ve önemi. *Mevzuat*, 7(74), 1-28.
- Ayhan, S. (1989). Androgoji yetişkinlerde öğrenme konusunda yeni bir teknoloji. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 529-546.
- Ayhan, S. (1998). *Halk eğitiminde katılma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Babbie, E. (2007). *The practice of social research* (11th Edition b.). Belmont: Thompson Wadsworth.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Başak, S., Işık, E., & Kanbay, Y. (2018). Orman bölge müdürlüğü çalışanlarının İSG bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Karaelmas İş Sağlığı ve Güvenliği Dergisi*, 2(1), 45-51.
- Bates, S. (2002). Facing the future. *HR Magazine*, 12, 26-32.
- Baybora, D. (2016). *İş sağlığı ve güvenliği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bayer, E., & Günal, D. (2018). Hemşirelerin iş sağlığı ve güvenliği algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(25), 503-519.
- Beaumont, P. B. (1992). The US human resource management literature: A review. İçinde G. Salaman, S. Cameron, H. Hamblin, P. Iles, C. Mabey, & K. Thompson (Eds), *Human Resource Strategies* (ss. 20-37). Newbury Park, CA: Sage Publications Inc.

- Beaumont, P. B. (1993). *Human resource management key concepts and skills*. London: Sage.
- Becker, B. E., Huselid, M. A., Pickus, P. S., & Spratt, M. F. (1997). HR as a source of shareholder value: Research and recommendations. *Human Resource Management*, 36, 39-47.
- Bennett, E. E., & Bierema, L. L. (2010). The ecology of virtual human resource development. *Advances in Developing Human Resource*, 12, 632-647.
- Bereite, C., & Scardamalia, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. İçinde L. Resnick, *Knowing, learning, and instruction: Essay in honor of Robert Glaser* (ss. 158-200). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereite, C., & Scardamalia, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. İçinde L. Resnick, *Knowing, learning, and Instruction: Essay in honor of Robert Glaser*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe: Free Press.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (H. Aydın, Çev.) Konya: Eğitim Kitabevi.
- BIS. (2010). *Skills for sustainable growth*, Erişim adresi: <https://www.gov.uk/government/publications/skills-for-sustainable-growthstrategy-> (Erişim tarihi: 08/12/2020).
- BIS. (2013). *Rigour and responsiveness in skills*, Erişim adresi: <http://www.gov.uk/government/publications/rigour-and-responsiveness-inskills> (Erişim tarihi: 08/12/2020).
- Bilir, M. (2004). *Türkiye'de eğitim kampanyalarının halk eğitimi açısından değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (ss. 18-27). İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Bilir, M. (2009). Yetişkin eğitiminde yöntem, teknik ve araçlar. İçinde A. Yıldız, & M. Uysal (Eds), *Yetişkin eğitimi* (ss.264-321). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Bingöl, D. (2003). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Basım.
- Boudourides, M. (2003). Constructivism, education, science and technology. *Can J Learn Technol*, 29(3), 54-72.
- Bower, G. H., & Hilgard, E. R. (1981). *Theories of learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Boz, H. (1988). Ankara ili halk eğitim merkezi öğretmenlerinin yetiştirme, yönetim, çalışma koşullarına ilişkin sorunları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 12(70), 10-25.
- Brockbank, W. (1999). If HR were really strategically proactive: Present and future directions in HR's contribution to competitive advantage. *Human Resource Management*, 38, 337-352.

- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice*. New York: Routledge.
- Brown, J., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning and innovation. *Org Sci*, 2, 40-57.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 32-42.
- Budd, R. W., Thorp, R. K., & Donohew, L. (1967). *Content analysis of communications*. New York: Macmillan.
- Burke, M. J. (2002). General safety performance: A test of a grounded theoretical model. *Personnel Psychology*, 55(2), 432-450.
- Burke, M. J., & Sockbeson, C. E. (2016). Safety training. İçinde S. Clarke, T. M. Probst, F. Guldenmund, & J. Passmore (Eds.), *Handbook of the psychology of occupational safety and workplace health* (ss. 327-356). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Burke, M. J., Sarpy, S. A., Smith-Crowe, K., Chan-Serafin, S., Salvador, R., & Islam, G. (2006). Relative effectiveness of worker safety and health training methods. *American Journal of Public Health*, 96(2), 315-324.
- Bülbül, A. (1991). *Halk eğitime giriş, yetişkin eğitimi, Türkiye'de halk eğitimi, toplum kalkınması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Campbell, J. P. (1971). Personnel training and development. *Annual Review of Psychology*, 22, 565-602.
- Candy, R. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: JosseyBass.
- Cappelli, P., & Crocker-Hefter, A. (1996). Distinctive human resources are firms' core competencies. *Organizational Dynamics*, 24(3), 7-22.
- Celep, C. (2003). *Halk Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2006). Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi. İçinde M. Hesapçıoğlu, & A. Durmuş (Eds.), *Türkiye'de Eğitim Bilimleri* (ss. 220-256). Ankara: Nobel Yayın.
- Cerev, G., & Yıldırım, S. (2018). Çalışanların kişisel özelliklerinin iş kazası ve meslek hastalıklarına etkisi üzerine bir inceleme. *Fırat Üniversitesi İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1), 53-72.
- Ceylan, H. (2012). Analysis of occupational accidents according to the sectors in Turkey. *Gazi University Journal of Science*, 25(4), 909-918.
- Chalofsky, N. (2004). Human and organization studies: The discipline of HRD. İçinde T. Marshall, & M. L. Morris (Eds.), *2004 AHRD Conference Proceedings* (ss. 422-427). Bowling Green: Academy of Human Resource Development.

- Chalofsky, N. (2007). The seminal foundation of the discipline of HRD: People learning and organizations. *Human Resource Development Quarterly*, 18, 431-442.
- Chaves, C. (2008). Adult learners and the dialectical process: A validating constructivist approach to learning transfer and application. *Online Journal of Workforce Education and Development*, 3(1), 120-132.
- Chen, C. F., & Chen, S. C. (2014). Measuring the effects of safety management system practices, morality leadership and self-efficacy on pilots' safety behaviours: Safety motivation as a mediator. *Safety Science*, 62, 376-385.
- Cheng, C. W., Leu, S. S., Lin, C. C., & Fan, C. (2010). Characteristic analysis of occupational accident at small construction enterprises. *Safety Science*, 48, 698-707.
- Christian, M. v. (2009). Workplace safety: A meta analysis of the roles of person and situation factors. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1105-1130.
- Cobb, P., & Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Education Researcher*, 28, 4-15.
- Coffield, F. (2000). *The necessity of informal learning*. Bristol: The Policy Press.
- Colling, D. A. (1990). *Industrial safety: Management & Technology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Cooper, M. (2000). Towards a model of safety culture. *Safety Science*, 36(2), 111-136.
- Cooper, M. (2001). *Improving safety culture: A practical guide*. Hull: Applied Behavioural Sciences.
- Coşkun, R. (2019). *Türkçe nitel araştırmalarda nitelik sorunu: Nitel araştırmalar ne kadar bilimsel?* 6. Multidisipliner Çalışmalar Kongresi: Multicongress. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Crouse, P., Doyle, W., & Young, J. D. (2011). Workplace learning strategies, barriers, facilitators and outcomes: A qualitative study among human resource management practitioners. *Human Resource Development International*, 14, 39-55.
- ÇASGEM. (2017). *Türkiye'de iş sağlığı ve güvenliği algısı araştırma raporu*. Ankara: ÇASGEM.
- Çiçek, Ö., & Öçal, M. (2016). Dünyada ve Türkiye'de iş sağlığı ve iş güvenliğinin tarihsel gelişimi. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 5(11), 106-129.
- ÇSGB. (2012). *İş güvenliği uzmanlarının görev, yetki, sorumluluk ve eğitimleri hakkında yönetmelik*. Ankara: ÇSGB.

- ÇSGB. (2013a). *Çalışanların iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerinin usul ve esasları hakkında yönetmelik*. Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı.
- ÇSGB. (2013b). *İş güvenliği uzmanlarının görev, yetki, sorumluluk ve eğitimleri hakkında yönetmelikte değişiklik yapılmasına dair yönetmelik*. Ankara: ÇSGB.
- ÇSGB. (2014). *İşyeri hekimi ve diğer sağlık personelinin görev, yetki, sorumluluk ve eğitimleri hakkında yönetmelikte değişiklik yapılmasına dair yönetmelik*. Ankara: ÇSGB.
- Darkenwald, G. G., & Merriam, S. B. (1982). *Adult education: Foundations of practice*. New York: Harper & Row.
- Demirbaş Erkan, G. (2019). *İş sağlığı ve güvenliği eğitimlerinin işveren ve çalışanlarda davranış değişikliği etkinliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Rumeli Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirbilek, T. (2005). *İş güvenliği kültürü*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Deveci, T., & Tezcan, F. (2017). Andragogical, pedagogical and lifelong learning orientations of freshman engineering students in a project-based course. *Education for Life*, 31(1), 69-88.
- Dikmen, S. Ü., Tüzer, F. S., & Yiğit, S. (2011). 4857 sayılı yasa ve inşaat şantiyelerinde iş sağlığı ve güvenliği yaklaşımları. *Türkiye Mühendislik Haberleri*, 469(5), 25-31.
- Dinero, D. (2005). *Training within industry: The foundation of lean*. Portland, OR: Productivity Press.
- Dirkx, J. (1998). Yetişkin eğitimi uygulamasında dönüşümsel öğrenme kuramı: Genel bir bakış. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14.
- Dixon, N. M. (1994). *The organizationa learning cycle: How we can learn collectively*. San Diego: University Associates.
- Dobrovolsky, J. (2006). How adults learn from self-paced, technology-based corporate training: New focus for learners, new focus for designers. *Distance Education*, 27, 155-170.
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: Method, applications and issues. *Health Care for Women International*, 13, 313-321.
- Duhon, D., Knouse, S., Robert, R., & Walling, J. (1989). *Improve oilfield safety performance by behavior modification techniques*. Academy 01 Management 1989 Annual Meeting (ss. 55-62), London.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Dyer, L., & Holder, G. W. (1988). A strategic perspective of human resource management. İçinde L. Dyer, & G. W. Holder (Eds.), *Human resource*

management: Evolving roles and responsibilities (ss. 1-46). Washington, DC: The Bureau of National Affairs Inc.

- Ekici, G., & Güven, M. (2013). *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ekin, A. (2010). *İş sağlığı ve güvenliğine ilişkin yükümlülüklerle uymanın sonuçları (İşveren açısından)*. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Elias, J. L., & Merriam, S. (1980). *Philosophical foundations of adult education*. Malabar: FL: Krieger.
- Elmoujaddidi, F., & Bachir, A. (2020). Perceived risk, safety climate and safety behavior on Moroccan construction sites. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics (JOSE)*, 26(1), 121-128.
- Erdem, M., & Fidan, N. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Kitabevi.
- Erguvan-Sarioğlu, İ. (2002). *Yetişkin eğitimi yöneticilerinin yöneticilik yeterliliklerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erkan, C. (1972). *İş sağlığı ders kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Yayınları.
- Erol, S. (2015). İş sağlığı ve güvenliği konusunda işveren, çalışan ve Devletin rolü. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi*, 4, 115-138.
- Ersolak, K. (2018). *Çevrimiçi uzaktan eğitim programlarında katılım örüntülerinin ve başarıya etki eden unsurların incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, M. (2011). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Basım.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21, 516-525.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (Fourth Edition). London: Sage Publications.
- Forrest III, S. P., & Peterson, T. O. (2006). It's called androgogy. *Academy of Management Learning & Education*, 5(1), 113-122.
- Fosnot, C. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. İçinde C. Fosnot (Eds.), *Constructivism: Theory, perspectives and practice*. New York: Teachers College Press.
- Franco, G., & Franco, F. (2001). Bernardino Ramazzini: The father of occupational medicine. *American Journal of Public Health*, 91(9), 1382-1390.

- Freedman, A. (1990). *The changing human resources function*. New York: The Conference Board Inc.
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattat, & E. Özbek, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Friese, M., Hofmann, W., & Wiers, R. W. (2011). On taming horses and strengthening riders: Recent developments in research on interventions to improve self-control in health behaviors. *Self and Identity*, 10(3), 336-351.
- Gagne, R. (1970). *Conditions of learning* (Second Edition). Florida: Florida State University Press.
- Gagne, R. M., Briggs, L. J., & Wagner, W. W. (1992). *Principles of instructional design*. Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Geller, E. (2005). Behavior-based safety and occupational risk management. *Behavior Modification*, 29(3), 539-561.
- Genç, Ö., & Ulusoy, I. (2019). İş sağlığı ve güvenliği farkındalığının eğitim düzeyi perspektifinden incelenmesi: İnşaat sektöründe yüksekte çalışanlar üzerine bir araştırma. *OHS Academy*, 2(2), 58-66.
- Geray, C. (2002). *Halk eğitimi*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Gessner, R. (1956). *The democratic man: Selected writings of eduard C. Lindeman*. Boston: Beacon.
- Gilbert, T. F. (1978). *Human competence: Engineering worthy performance*. New York: McGraw-Hill.
- Goldstein, I. L., & Ford, K. (2002). *Training in organizations: Needs assessment, development and evaluation*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Gök, S. (2006). *XXI. yüzyılda insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Gökpmar, S. (2004). İşçi sağlığı iş güvenliğinin temel ilkeleri. *İş Sağlığı ve Güvenliği Dergisi*, 19, 20-24.
- Grabinger, R. (1996). Rich environments for active learning. İçinde D. Jonassen (Eds.), *Handbook of research for educational communications and technology* (ss. 665-692). New York: Simon & Schuser Macmillan.
- Grieves, J. (2003). *Strategic human resource development*. London: Sage.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ Annual Review Paper*, 29(2), 75-91.
- Guldenmund, F. (2010). (Mis)understanding safety culture and its relationship to safety management. *Risk Analysis*, 30(10), 1466-1480.
- Güçlü, N. (2000). *İletişim*. Ankara: Nobel Yayın.

- Güneş, F. (1996). *Yetişkin eğitimi (Halk eğitimi)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güven, F., Gökmen, S., & Hancı, A. (2008). *Yetişkin eğitimi klavuzu*. Ankara: Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Güvercin, G., & Seçkin, O. (2009). Yetişkin öğrenme kuramının değişen manzarası. İçinde A. Yıldız, & M. Uysal (Eds.), *Yetişkin eğitimi*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Habermas, J. (1997). *Kamusal yaşamın yapısal dönüşümü*. (T. Bora, & M. Sancar, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Hakyemez, F., & Kul, M. (2019). Acil serviste çalışan sağlık personelinin çalışan güvenliği algılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilim Dergisi*, 12(1), 11-21. doi:10.26559/mersinsbd.430894
- Hamlin, B., & Stewart, J. (2011). What is HRD? A definitional review and synthesis of the HRD domain. *Journal of European Industrial Training*, 35, 199-220.
- Hamlin, R. G. (2004). *Toward evidence-based HRD through HRD professional partnership research*. Wolverhampton: Inaugural Professorial Lecture.
- Hammond, E., & Collins, R. (1991). *Self-directed learning: Critical practice*. London: Nichols/GP Publishing.
- Heider, F. (1982). *The psychology of interpersonal relations*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heinrich, H. (1959). *Industrial accident prevention* (4th Edition). New York: McGraw-Hill.
- Heinrich, H., & Peterson, D. (1980). *Roos N. industrial accident prevention*. New York: McGraw-Hill Book co.
- Hesapçıoğlu, M. (1994). *İnsan kaynakları yönetimi ve ekonomisi*. İstanbul: Beta Basım.
- Hessler, R. M. (1992). *Social research methods*. Missouri: West Publishing Company.
- Ho, C. L., & Dzeng, R. J. (2010). Construction safety training via e-learning: Learning effectiveness and user satisfaction. *Computers & Education*, 55(2), 858-867.
- Hobbes, T. (1651). *Leviathan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Hui, Z. D., Wiegmann, T. L., Thaden, V., Sharma, G., & Mitchell, A. A. (2002). Safety culture: A concept in chaos? *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society*, 46, 1404-1420.

- Hüseyinli, N., & Can, M. (2017). Çalışma hayatında iş sağlığı ve güvenliği kültürü ve otel çalışanlarının güvenli davranışlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 21(4), 1397-1420.
- ILO. (2008). *Promoting safe and healthy jobs: The ILO global programme on safety*. World of Work.
- ILO. (2015, 03 08). *Investigation of occupational accidents and diseases: A practical guide for labour inspectors*. Geneva: International Labour Office. Erişim adresi: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---lab_admin/documents/publication/wcms_346714.pdf (Erişim tarihi: 03/08/2020).
- Işık, R. (2000). İş sağlığı ve güvenliği için öğretim. *İş Sağlığı ve Güvenliği Dergisi*, 10, 24-27.
- Iwawis, C. (1987). The role of the teacher in self-directed learnind. *Nurse Education Today*, 7, 222-227.
- İlter, B. (2019). *Zorunlu iş sağlığı ve güvenliği eğitiminin iş kazalarına etkisi: İmalat sektöründe bir vaka-kontrol çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İşler, M. (2013). *İş sağlığı ve güvenliği eğitimleri ile güvenlik kültürünün iş kazası ve meslek hastalıklarının önlenmesindeki etkisi*. İş Müfettişliği Yardımcılığı Etüdü. Ankara: ÇSGB İş Müfettiş Kurulu Başkanlığı.
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing aducation: Theory and practice* (Second b.). London: Routledge.
- John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A vygotskian framework. *Education Psychologist*, 31, 191-206.
- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associates.
- Jones, J. (1981). *The 1981 anuual handbook for group, facilitators*. San Diego, DC: University Associates.
- Kaçır, E., & Taçgın, E. (2017). 6331 sayılı iş sağlığı ve güvenliği kanunu kapsamında proaktif yaklaşım üzerine risk değerlendirme ve bazı öneriler. *Marmara Sosyal Araştırmalar*, 12, 2146-2158.
- Kang K., & Ryu H. (2019). Predicting types of occupational accidents at construction sites in Korea using random forest model. *Safety Science*, 120, 226-236. Doi:10.1016/j.ssci.2019.06.034
- Kant, I. (2019). *Eğitim üzerine*. (E. Bekman, Çev.) İstanbul: İz Yayıncılık.

- Karaboğa, Ö. (2014). *Metal sektöründe iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerinin fayda-maliyet açısından incelenmesi*. İSG Uzmanlık Tezi. Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı/İş Sağlığı ve Güvenliği Genel Müdürlüğü.
- Kaufman, B. E. (2002). The role of economics and industrial relations in the development of the field of personnel/human resource management. *Management Decision*, 40, 962-979.
- Kaufman, B. E. (2008). *Managing the factor: The early years of human resource management in America industry*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Keegan, A., & Boselie, P. (2006). The lack of impact dissensus inspired analysis on developments in the field of human resource management. *Journal of Management Studies*, 43, 1491-1511.
- Kelly, M., & Boyer, N. (2005). Breaking the institutional mold: Blended instruction, self-direction and multi-level adult education. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(1), 1-17.
- Khdaïr, W. A., Shamsudin, F., & Subramaniam, C. (2011). A proposed relationship between management practices and safety performance in the oil and gas industry in Iraa. *World Business and Social Science Research Conference*, (ss. 145-165). Las Vegas.
- Kılıkış, İ. (2016). *İş sağlığı ve güvenliği*. Bursa: Dora Basım Yayın.
- Kılıkış, İ., & Demir, S. (2012). İşverenin iş sağlığı ve güvenliği eğitimi verme yükümlülüğü üzerine bir inceleme. *Çalışma İlişkileri*, 12, 23-47.
- Kines, P. (2002). Construction woekers' falls through roofs: Fatal versus serious injuries. *Journal of Safety Research*, 33, 195-208.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Associated Press.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to androgogy* (Second Edition). Chicago: Follet.
- Knowles, M. (1996). *Yetişkin öğrenenler: Göz ardı edilen bir kesim*. (S. Ayhan, Çev.) Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Knowles, M., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2012). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Koç, M., & Akbıyık, N. (2011). Türkiye'de iş kazalarının maliyetleri ve çözüm önerileri. *Akademik Yaklaşımlar*, 2(2), 129-145.

- Kodracki, N. L., & Wellman, N. S. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 34, 224-230.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kozlowski, S. W., & Salas, D. (2010). *Learning, training and development in organizations*. New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1963). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. New York: Vintage.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kumar P. Gupta S., & Gunda Y.R. (2020). Estimation of human error rate in underground coal mines through retrospective analysis of mining accident reports and some error reduction strategies. *Safety Science*, 123, 104-555. DOI: 10.1017/s12205-017-1726-z
- Kunche, A. R., Puli, S., Guniganti, S., & Puli, D. (2011). Analysis and evaluation of training effectiveness. *Human Resource Management Research*, 1(1), 1-7.
- Kurt, İ. (2014). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kyngas, H., & Vanhanen, L. (1999). Content analysis as a research method. *Hoitotiede*, 11, 3-12.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawrence, P. R. (1985). The history of human resource management in America industry. İçinde R. E. Walton, & P. R. Lawrence (Eds.), *HRM trends and challenges* (ss. 15-34). Boston: Harvard Business School Press.
- Lee, M. (2001). A refusal to define HRD. *Human Resource Development International*, 4(3), 324-341.
- Liao, C. S., & Perng, Y. H. (2008). Data mining for occupational injuries in the Taiwan construction industry. *Safety Science*, 46, 1091-1102.
- Lindeman, E. (1969). *Halk eğitiminin anlamı*. (C. Şentürk, Çev.) Ankara: Halk Yayınevi.
- Lindkvist, K. (1981). Approaches to textual analysis. İçinde K. E. Rosengren (Eds.), *Advances in content analysis* (ss. 23-41). Beverly Hills, CA: Sage.
- Lowe, J. (1985). *Dünyada yetişkin eğitime toplu bakış*. (T. Oğuzkan, Çev.) Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yayınları.
- Man, F. (2019). *İnsan kaynakları yönetiminde eğitim ve geliştirme*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

- Mankin, D. P. (2001). A model for human resource development. *Human Resource Development International*, 4(1), 65-85.
- Marques, J. F. (2010). Colorful window dressing: A critical review of workplace diversity in three major American corporations. *Human Resource Development Quarterly*, 21, 435-446.
- McGivney, V. (1999). *Informal learning in the community: Trigger for change*. Leicester: National Institute for Adult Continuing Education.
- McGuire, D., & Jorgensen, K. M. (2011). *Human resource development: Theory & practice*. London: Sage.
- McLagan, P. A. (1989). Models for HRD practice. *Training & Development Journal*, 41(9), 49-59.
- McLean, G. N., & McLean, L. (2001). If we can't define HRD in one country, how can we define it in an international context. *Human Resource Development International*, 4, 313-326.
- McTavish, D. G., & Pirro, E. B. (1990). Contextual content analysis. *Quality and Quantity*, 24, 245-265.
- Meggison, D., Joy-Matthews, J., & Banfield, P. (1993). *Human resource development*. London: Kogan Page.
- Mello, J. A. (2002). *Strategic human resource management*. Cincinnati, OH: College Publishing.
- Merriam, S. (2004). The changing landscape of adult learning theory. İçinde J. Comings, B. Garner, & C. Smith (Eds.), *Review of adult learning and literacy: Connecting research, policy and practice* (ss. 158-212). Mahmaw: N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Merriam, S. (2004). The changing landscape of adult learning theory. İçinde J. Comings, B. Garner, & C. Smith (Eds.), *Review of adult learning and literacy: Connecting research, policy and practice* (ss. 158-212). Mahmaw: N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Merriam, S. (2009). Yetişkin öğrenme kuramının değişen manzarası. İçinde A. Yıldız, & M. Uysal (Eds.), *Yetişkin eğitimi* (ss. 105-126). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Merriam, S. (2009). Yetişkin öğrenme kuramının değişen manzarası. İçinde A. Yıldız, & M. Uysal (Eds.), *Yetişkin eğitimi* (ss. 105-126). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Bridging theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merrriam, S. (2001). Androgogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 3(89), 3-13. doi:10.1002/ace.3
- Mezirow, J. (1985). Concept and action in adult education. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 142-151.
- Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222-233.
- Mezirow, J. (1995). Transformation theory of adult learning. İçinde M. Welton (Eds.), *Defense of the lifeworld* (ss. 39-70). New York: State University of New York Press.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12. doi:10.1002/ace.7401
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. İçinde J. Mezirow (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (ss. 3-34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (Second Edition). London: Sage Publications.
- Miller, N. E., & Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven: Yale University Press.
- Miller, V. A. (1996). The history of training. İçinde R. L. Craig (Eds.), *The ASTD Trainig & Development Handbook: A Guide to Human Resource Development* (ss. 3-18). New York: McGraw-Hill.
- Miser, R. (1999). *Halk eğitimi ve toplum kalkınması*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Miser, R. (2002). Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 50-68.
- Mohammadfam I. Mahdinia M. Aliabadi, M.M., & Soltanian, A. (2021). A path analysis model of individual variables predicting safety behavior and human error: The mediating efeect of situation awareness. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 84, 103-144. Doi: 10.1016/j.ergon.2021.103144
- Mohammed, Y. D., & Shamsul, B. T. (2017). Astudy pattern of construction disease and nationality of the woekers. *International Journal of Advanced Engineering and Management Research*, 2(3), 787-797.

- Montoya, L. (2008). *After cardiac rehabilitation: Exploring lifestyle change as trnasformative learning*. Canada: Saint Francis Xavier University Antigonish.
- Moore, D. M., Burton, J. K., & Myers, R. J. (2004). Multiple-channel communication: The theoretical and research foundations of multimedia. İçinde D. Jonassen (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (ss. 981-1008). New York: Simon & Schuster Macmillian.
- Morrison, G. R., Ross, S. M., & Kemp, J. E. (2001). *Designing efeective instruction*. New York: John Willey & Sons Inc.
- Nadler, L., & Nadler, Z. (1989). *Developing human resources: Concepts and a model*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass.
- Nadler, N. (1970). *Developing human resources*. Houston: Gulf.
- Narmanlıoğlu, Ü. (2012). *İş hukuku ferdi iş ilişkileri I*. İstanbul: Beta Basım.
- Narter, S. (2015). *İş kazası ve meslek hastalığında hukuki ve cezai sorumluluk*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Nassazi, A. (2013). *Effects of training on employee performance*. Vasa: Vasa University of Applied Sciences.
- Neal, A., & Griffin, M. A. (2006). A study of the lagged relationships among safety climate, safety motivation and accident at the individual and group levels. *Journal of Applied Psychology*, 91(4), 947-952.
- Neuman, L. W. (2016). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar II*. (Ö. Akkaya, Çev.) İstanbul: Yayın Odası.
- Noe, R. A. (2009). *İnsan kaynaklarının eğitimi ve geliştirilmesi*. (C. Çetin, Çev.) İstanbul: Beta Basım.
- Oğuzkan, T., & Okçabol, R. (1993). *Yetişkinlerin öğrenme ilgi ve ihtiyaçları ile öğrenme tecrübeleri: Silivri ilçesi örneği*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Birinci Ulusal Kongresi III. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Okçabol, R. (1999). Cumhuriyet döneminde yetişkin eğitimi. İçinde F. Gök (Eds.), *75 yılda eğitim* (ss. 85-120). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi)*. İstanbul: Der Yayınları.
- Ormrod, J. (2011). *Human learning*. Boston: Pearson Education (US).
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Park, S. (2002). Korean woman's development institute: South Korea the change of South Korean adult education in globalizztion. *Lifelong Education*, 21(13), 285-294.

- Patankar, M., & Sabin, E. (2010). The safety vulture perspective. İçinde E. Salas, & D. Maurino (Eds.), *Human factors in aviation* (ss. 99-120). Chennai, India: Elsevier.
- Patel, D. (2002). *SHRM workplace forecast: A strategic outlook 2002-2003*. Alexandria, VA: Society for Human Resource Management.
- Pavio, A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Penirci, G. (2014). *Yetişkin eğitimi kurslarının yetişkin eğitimi ve yetişkin öğrenen ilke ve özelliklerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). MArmara Üniveristesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pfeffer, J. (1995). Procuding sustainable competitive advantage through the effective management of people. *Academy of Management Executive*, 9(1), 55-72.
- Phillips, J. J. (1999). *HRD trends worldwide*. Houston, TX: Gulf.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International University Press.
- Piaget, J. (1970). *The science of education and the psychology of the child*. New York: Grossman.
- Pillay, H. (1998). Adult learning in a workplace context. İçinde P. Sutherland (Eds.), *Adult learning: A reader* (ss. 122-136). Sterling VA: Kogan Page.
- Porter, N. H., & Corlett, E. N. (1989). Performance differences of individuals classified by questionnaire as accident prone or non-accident prone. *Ergonomics*, 32(3), 317-333.
- Potter, W., & Levine-Donnerstein, D. (1999). Rethinking validity and reliability in content analysis. *Journal of Applied Communication Research*, 27, 258-284.
- Punch, K. F. (2016). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. (D. Bayrak, H. B. Arslan, & Z. Akyüz, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Reason, J. T. (1990). *Human error*. New York: Cambridge University Press.
- Redhouse. (2003). *Büyük el sözlüğü*. İstanbul: SEV Matbaacılık.
- Regan-Smith, M., Obenshain, S., Woodwarth, C., Richards, B., Zeits, H., & Small, P. J. (1994). Rote learning in medical school. *Journal of Am Med Associasion*, 272, 1380-1395.
- Resnick, L. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13-20.
- RG. (2013). *İşçi sağlığı ve güvenliği kanunu*. Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı.

- RG. (2018). *Çalışanların iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerinin usul ve esasları hakkında yönetmelikte değişiklik yapılmasına dair yönetmelik*. Ankara: ÇSGB.
- Ricci vd., F. (2016). Effectiveness of occupational health and safety training: A systematic review. *Journal of Workplace Learning*, 28(6), 355-377.
- Ricci, F., & vd. (2016). Effectiveness of occupational health and safety training: A systematic review. *Journal of Workplace Learning*, 28(6), 355-377.
- Robson vd., L. (2010). *A systematic review of the effectiveness of training & education for the protection of workers*. Cincinnati: NIOSH.
- Robson vd., L. (2012). Asystematic review of the effectiveness of occupational health and safety training. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 38(3), 194-200.
- Robson, L. et all. (2012). Asystematic review of the effectiveness of occupational health and safety training. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 38(3), 194-200.
- Robson, L., & vd. (2010). *A systematic review of the effectiveness of training & education for the protection of workers*. Cincinnati: NIOSH.
- Rothwell, W. J., & Kanas, H. C. (1994). *Human resource development: A strategic approach*. Amerst, MA: HRD Press.
- Ruona, W. E., & Gibson, S. K. (2004). The manking of twenty first century HR: An analysis of the convergence of the HRM, HRD and OD. *Human Resource Management*, 43(1), 49-66. doi:10.1002/hrm.20002
- Ryan, A., Mine, M. L., & Venture, P. J. (2000). *Shaping a safety culture*. Queensland Mining Industry Health & Safety Conference, (ss. 58-72). Erişim adresi: http://www.qrc.org.au/conference/01_cms/details.asp. (Erişim tarihi: 18/04/2020).
- Sabuncuoğlu, Z. (2013). *İnsan kaynakları yönetimi, uygulama örnekleriyle*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Saujani, M. (2016). World class safety culture: Applying the five pillars of safety. *Professional Safety*, 37-41.
- Sayılan, F. (2009). Jack Mezirow ve dönüştürücü öğrenme kuramı. İçinde A. Yıldız, & M. Uysal (Eds.), *Yetişkin eğitimi*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Schwartz, B. (1978). *Psychology of learning and behavior*. New York: W.W. Norton.
- Scribner, S. (1997). Mind in action: A functional approach to thinking. İçinde M. Cole, Y. Engestrom, & O. Vasquez (Eds.), *Mind, cultu activity: Seminal papers from the laboratory of human cognition* (ss. 165-198). Cambridge: Cambridge University Press.

- Seçilmiş, A. (1996). *Halk eğitim merkezlerindeki halkla ilişkiler çalışmalarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Seyoum, Y., & Basha, G. (2017). Andragogical methods to sustain quality adult education in Ethiopia. *International Journal of Instruction*, 10(3), 47-62.
- SGK. (2009). *2009 istatistik yılı*. Ankara: SGK. Erişim adresi: <http://www.sgk.gov.tr> (Erişim tarihi: 21/10/2020).
- SGK. (2011). *2011 istatistik yılı*. Ankara: SGK. Erişim adresi: <http://www.sgk.gov.tr> (Erişim tarihi: 24/04/2020).
- SGK. (2021). *2021 istatistik yılı*. Ankara: SGK. Erişim adresi: <http://www.sgk.gov.tr> (Erişim tarihi: 18/10/2022).
- Simpson, E. (1972). *The classification of educational objectives in the psychomotor domain*. Washington: Gryphon House.
- Sivrikaya, O. (2016). Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında iş sağlığı ve güvenliği eğitiminde güncel durum. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2), 151-163.
- Smith, K. A., & Waller, A. A. (1997). Afterword: New paradigms for college teaching. İçinde W. Campbell, & K. A. Smith (Eds.), *New paradigms for college teaching* (ss. 152-202). Edina: Interaction Book Company.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spurgeon, P. L., & Moore, E. G. (1997). The educational philosophies of training and development professors, leaders and practitioners. *Journal of Technology Studies*, 23(2), 11-19.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. İçinde N. K. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (ss. 443-466). London: Sage Publications, Thousand Oaks.
- Stewart, J. D. (1999). *Employee development practice*. London: FT Pitman Publishing.
- Sutherland, P. (1997). Experiential learning and constructivism: Potential for a mutually beneficial synthesis. İçinde P. Sutherland (Eds.), *Adult learning: A reader* (ss. 82-92). Sterling VA: Kogan Page.
- Sünbül, A. U. (2015). *Türkiye'de iş sağlığı ve güvenliği eğitimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Süzek, S. (2005). İşçilerin iş sağlığı ve güvenliği konusundaki hakları ve yükümlülükleri. *Legal İş Hukuku ve Sosyal Güvenlik Hukuku Dergisi*, 6, 615-634.
- Süzek, S. (2010). *İş hukuku*. İstanbul: Beta Basım.

- Swanson, R. A., & Holton, E. F. (2009). *Foundations of human resource development*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Şahbez, N. K., & Bağcı, H. (2008). Halka okuma yazma öğretmede ilk önemli kurum: Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye ve yayınları. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 23-32.
- Şahingöz, S. A., & Şık, A. (2016). *Son mevzuatlara göre iş sağlığı ve güvenliği temel eğitimi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Şentürk, Y., & Sunal, N. (2018). Ameliyathanede çalışan sağlık personelinin iş sağlığı ve güvenliği algısının belirlenmesi. *Karaelmas İş Sağlığı ve Güvenliği Dergisi*, 2(2), 75-85.
- Şerifoğlu, U. K., & Sungur, E. (2007). İşletmelerde sağlık ve güvenlik kültürünün oluşturulması: Tepe yönetimin rolü ve kurum içi iletişim olanaklarının kullanımı. *Yönetim*, 12, 1-17.
- Takal, J. (2002). *Introductory report: Decent work-safe work*. 16. Dünya İş Sağlığı ve Güvenliği Kongresi, (ss. 4-32). Viyana.
- Tarakçı, O. (2019). *Tersane çalışanlarının iş sağlığı ve güvenliği farkındalığının incelenmesi: Ares Shipyard örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tarsus Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tarsus.
- Taşkın, E. (2001). *İşletme yönetiminde eğitim ve geliştirme*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Taylor, E. (1998). *The theory and practice of transformative learning: A critical review*. Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment .
- Taylor, E. (2008). Transformative learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 5-15. doi:10.1002/ace
- Taymaz, A. (1992). *Hizmetiçi eğitim: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Personel Eğitim Geliştirme Merkezi Yayınları.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmetiçi eğitim*. Ankara: Tankay Yayınevi.
- Tekin, M. (1996). *Yetişkin eğitiminde radyo ve televizyon*. Ankara: Yüksel Matbaacılık.
- Temel, B. A. (2015). *Trabzon il merkezindeki şantiyelerde çalışan işçilerin profilleri ile iş sağlığı ve güvenliği hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tennat, M., & Pogson, P. (1995). *Learning and chance in the adult years: A developmental perspective*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tepe, A. (2007). *İBB'nin yaygın eğitim uygulaması: İSMEK*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Bristol, PA: Falmer.
- Thorndike, E. (1898). Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals. *Psychological Monographs*, 2(8), 1-8.
- Tınaz, P. (2000). *Organizasyonlarda etkili öğrenme stratejileri*. İstanbul: MESS.
- Tınaz, P. (2005). *Çalışma yaşamında örnek olaylar*. İstanbul: Beta Basım.
- Tiryaki, O. (2019). *Fındık tarımı çalışanlarında iş sağlığı ve güvenliği eğitiminin fiziksel ve ergonomik tehlikelerle ilgili bilgi düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tomas, J. M., Melia, J. L., & Oliver, A. (1999). Across-validation of a structural equation model of accidents: Organizational and psychological variables as predictors of work safety. *Work & Stress*, 13(1), 49-58.
- Topçuoğlu, H. & (2019). İş sağlığı ve güvenliğinde davranış değişikliği yaratma süreci. *Mühendis ve Makine*, 48, 567-572.
- Topçuoğlu, H., & Özdemir, Ş. (2019). İş sağlığı ve güvenliğinde davranış değişikliği yaratma süreci. *Mühendis ve Makine*, 48, 567-572.
- Torraco, R. A., & Swanson, R. A. (1995). The strategic roles of human resource development. *Human Resource Planning*, 18(4), 10-21.
- Toubolic, A., Chicksand, D., & Walker, H. (2014). Managing imbalanced supply chain relationships for sustainability: A power perspective. *Decision Sciences*, 45(4), 577-619.
- Tough, A. (1979). *The adult's learning project: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Tunçer, P. (2012). Değişen insan kaynakları yönetimi anlayışında kariyer yönetimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-28.
- Tusting, K., & Barton, D. (2011). *Öğrenme kuramları ve yetişkin öğrenme modelleri*. (A. Yıldız, & A. Demirli, Çev.) Ankara: Dipnot.
- Türkoğlu, A. (2015). *Karşılaştırmalı eğitim dünya ülkelerinden örneklerle*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uçum, M. (2012). *İlgili kanunlarla ilişkileri karşılaştırmalı ve gerekçeli iş sağlığı ve güvenliği kanunu*. İstanbul: Legal Yayıncılık.
- Ulrich, D. (1997). *Human resource champions*. Boston: Harvard Business School Press.

- Ulutaşdemir vd., N. (2015). Gaziantep'te özel bir fabrikada iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(1), 1-14.
- Ulutaşdemir, N., & vd. (2015). Gaziantep'te özel bir fabrikada iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(1), 1-14.
- UNESCO. (1985). *Yetişkin Eğitim Terimleri*. (F. Oğuzkan, Çev.) Ankara: UNESCO Milli Eğitim Komisyonu.
- UNESCO. (1997). *Adult education, The Hamburg Declaration the Agenda for the Future*, . Hamburg: UNESCO.
- Ural, O. (1995). Halk eğitimi merkezlerinde açılan kursların amacı ve katılan yetişkin katılımcılar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 50-65.
- Ural, O. (2009). *Yetişkin eğitimi*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Uslu, A. (2002). *Yüzyüncü yıl üniversitesinde sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyargil, C., & vd. (2009). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Basım.
- Uysal, M. (2005). *Yetişkinlerde öğrenme*. Ankara Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi Avrupa Proje Ofisi. Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara:
- Ünalın, A. (2006). İş sağlığı ve güvenliğinde eğitim. *İSG Dergisi*, 30(6), 20-35.
- Vinodkumar, M. N., & Bhasi, M. (2010). Safety management practices and safety behaviour: Assessing the mediating role of safety knowledge and motivation. *Accident Analysis and Prevention*, 42(6), 2082-2093.
- Von Wright, J. (1992). Reflections on reflection. *Learning Instruct*, 2, 59-68.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wang, X. (2016). The viewpoint of instruction of Bloom's revised cognitive objective taxonomy. *Global Education*, 16, 29-39.
- Warren, C. (1989). Androgoji ve N.F.S. grundtving, Kritik bir bağlantı. *Adult Education Quarterly*, 39(4), 55-72.
- Watkins, K. (1989). Business and industry. İçinde S. Merriam, & P. Cunningham (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (ss. 422-430). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Watkins, K. (2000). Aims roles and structures for human resource development. *Human Recource Development*, 17, 9-54.

- Watkins, K. E., Marsick, V., & Kim, Y. S. (2011). The impact of lifelong learning on organizations. İçinde D. N. Aspin (Eds.), *International handbook of lifelong learning* (ss. 859-873). Berlin: Springer-Verlag.
- Weinberger, L. (1998). Commonly held theories of human resource development. *Human Resource Development International*, 1(1), 75-93.
- Welbourne, T. M. (2011). The next 50 years of human resource management: Moving forward faster and together. *Human Resource Management*, 50, 695-700.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiegmann, D. A., Thaden, T. L., & Gibbons, A. M. (2007). *A review of safety culture theory and its potential application to traffic safety*. United States: Improving Traffic Safety Culture.
- Wiegmann, D. A., Zhang, H., Thaden, T., Sharma, G., & Mitchell, A. (2002). *A synthesis of safety culture and safety climate research*. United States: Aviation Research Lab.
- Willis, V. J. (1996). Human resource development as evolutionary system: From pyramid building to space walking and beyond. *New Directions For Adult & Continuing Education*, 72, 31-39.
- Willis, V. J. (2011). Seven-league boots and HRD. *Human Resource Development Quarterly*, 22, 235-238.
- Wilson, A. (1993). The promise of situated cognition. İçinde S. Merriam (Eds.), *An update on adult learning theory* (ss. 159-175). San Francisco, CA: JosseyBass.
- Wright, P. M., & Boswell, W. R. (2002). Desegregating HRM: A review and synthesis of micro and macro human resource management research. *Journal of Management*, 28, 247-276.
- Xu, Y., Li, Y., Wang, G., Yuan, X., & Ding, W. (2014). Attentional bias toward safety predicts safety behaviors. *Accident Analysis and Prevention*, 71, 144-153.
- Yahyagil, M. (1995). Nitelikleri ve fonksiyonel ilişkileri açısından sosyal hizmet ve yetişkin eğitimi meslekleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 315-322.
- Yawson, R. M. (2013). Systems theory and thinking as a foundational theory in human resource development: A myth or reality? *Human Resource Development Review*, 12, 53-85.
- Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 21-30.
- Yelboğa, A. (2010). *Yönetimde insan kaynakları çalışmaları*. Ankara: Turhan Kitabevi.

- Yenisarı, B., Mestav, B., & Öztürk, Ö. F. (2019). Üniversite çalışanlarının iş sağlığı ve güvenliği eğitimi konusundaki bilinç düzeylerinin araştırılması. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 339-355.
- Yılbaş, M. (2017). *İş sağlığı ve güvenliği eğitimi alanların farkındalık düzeylerinin iş kazaları ve meslek hastalıkları yönünden incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir Katip Çelebi Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, M. (2009). *Hayat boyu öğrenme kapsamında yaygın eğitim ve halk eğitim merkezleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yılmaz, F. (2009). İş sağlığı ve güvenliğinde okul eğitiminin önemi: Modern örnekler ışığında iş sağlığı ve güvenliği lisans eğitiminin ülkemizde uygulanabilirliği. *Kamu-İş Dergisi*, 1(1), 111-129.
- Yiğitalp Rençber, S. (2019). *Bir tekstil fabrikasında çalışan işçilerin iş sağlığı ve güvenliği konusundaki bilgi düzeyleri ve sağlık risklerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (Third Edition). London: Sage Publications, Thousand Oaks.
- Yorks, L. (2005). *Strategic human resource development*. Mason, OH: Thompson/South Western.
- Yorks, L., & Barto, J. (2013). Invited reaction: The strategic value of HRD in lean strategy implementation. *Human Resource Development Quarterly*, 24, 29-33.

EKLER

Ek1: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.01.2022-94070



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-94070
Konu : 41/12 Arş. Gör. Canan YILMAZ

10.01.2022

Sayın Canan YILMAZ

İlgi : Canan YILMAZ 17.12.2021 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 05.01.2022 tarihli ve 41 sayılı toplantısında alınan "12" nolu karar ile Arş. Gör. Canan YILMAZ'ın başvurusu uygun görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Mükerrrem Bedizel AYDIN
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doküman Kodu :BS950A9NL5 Pın Kodu :57672

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/dokuman/BS950A9NL5&S=94070>

Adres:Esentepe Kampüsü 54187 Sarıyer SAKARYA / KEP Adresi:

sakaryaniversitesi@hs01.kep.tr

Tel:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31

e-Posta:ozel@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan

Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



ÖZGEÇMİŞ

Adı -Soyadı: Canan YILMAZ

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet Yılı
Doktora	Sakarya Üniversitesi/ İşletme Enstitüsü/ Yönetim ve Organizasyon	Devam ediyor
Yüksek Lisans	Sakarya Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü/ İnsan Kaynakları Yönetimi	2017
Lisans	Sakarya Üniversitesi/ İşletme Fakültesi/ İnsan Kaynakları Yönetimi	2014
Lise	Kayabeyazıtöğlu Lisesi	2004

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Yer	Görev
2017- Halen	Sakarya Üniversitesi İşletme Fakültesi İnsan Kaynakları Yönetimi Bölümü	Araştırma Görevlisi
2012 - 2017	Sakarya Üniversitesi İşletme Fakültesi İnsan Kaynakları Yönetimi Bölümü	Öğrenci Asistan

YABANCI DİL

İngilizce

ESERLER

- Yılmaz, C. & Turan, A.H. (2022).** The Causes of Occupational Accidents in :Human Resources: The Human Factors Theory and the Accident Theory Perspective. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics (JOSE)*, Online First.
- Yılmaz, C. (2022).** Human Resources Planning Process With The Impact of The New Public Management. *Public Administration Issues*, 6 (Special Issue II), pp.78-95.
- Yılmaz, C., Burgazoğlu, H. & Man, F. (2022).** Effect of Orientation Training on Safety Behavior. *International Journal On Working Conditions*, 23(1), ss.22-35.
- Yılmaz, C. (2022).** Covid-19 Dönemindr Akademik Personeler Yönelik İnsan Kaynakları Stratrjileri. 30. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiri Kitabı, ss. 866-878.

5. **Yılmaz, C.** (2021). Endüstri 4.0'ın Karanlık Fabrikalarında İnsan Kaynaklarının Rolü: İşlevsiz Bir Sınıf Mı? *International Journal of Innovative Approaches in Social Sciences*, 5(4), ss.236-247.
6. **Yılmaz, C.** (2020). Mobbing Üzerine Nitel Bir Araştırma: Astlardan Üstlere Uygulanan Mobbing. *Sosyal ve Beşeri Bilimleri Dergisi*, 12, ss.19-33.
7. Man, F., & **Yılmaz, C.** (2020). Eğitim Değerlendirme Aşamasının Yanlışlanabilirlik, Modern Örgüt ve Rasyonellik Çerçevesinde İncelenmesi. *MAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, ss.145-156.
8. **Yılmaz, C.**, & Turan, A.H. (2019). İnsan Kaynakları Yönetici Adayı Öğrencilerin Sosyal Medya Kullanım Amacı: Devlet Üniversitesi Örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(1), ss.587-596.
9. Man, F., & **Yılmaz, C.** (2019). Nesnel Bilgi Mi, İnşa Olarak Bilgi Mi?: Küresel Yaşlanma, Eğitim-Geliştirme İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, ss.437-454.
10. **Yılmaz, C.**, & Erkollar, A. (2018). *Endüstri 4.0'ın İnsan Kaynakları Planlaması Üzerine Etkileri*. V. International Management Informantion Systems Conference Bildiri Kitabı, ss.1-10.
11. Man, F., & **Yılmaz, C.** (2018). *Modern Örgüt, Rasyonellik ve Yanlışlanabilirlik: Eğitim Değerlendirme Aşamasının Taşıdığı Muğlaklık Üzerine Bir Tartışma*. İzmir Uluslararası İktisadi Bilimler Kongresi Bildiri Kitabı, ss.363-378.
12. Man, F., & **Yılmaz, C.** (2018). *Nesnel Bilgi Mi, Bir İnşa Olarak Bilgi Mi?: Küresel Yaşlanma, Eğitim-Geliştirme İlişkisi Üzerine Bir Tartışma*. 17. Uluslararası Katılımlı İşletmecilik Kongresi Bildiri Kitabı, ss. 339-354.
13. **Yılmaz, C.** (2017). Burjuvazi ve Kapitalist Zihniyet. *Yönetim ve Çalışma Dergisi*, 1, ss. 72-74. (Kitap Kritiği)
14. İyem, C., İyem, B., & **Yılmaz, C.** (2017). *Çalışanlarda İş Doyumu: Kamu ve Özel Sektör Karşılaştırması*. III. IBANESS Kongreler Serisi, Uluslararası Balkan ve Yakındoğu Sosyal Bilimler Kongresi Serisi Bildiri Kitabı, ss. 1041-1048, 4-5 Mart, Edirne.

15. İyem, C., Özdemir, Y., Arslan-Dişli, G., & **Yılmaz, C.** (2016). Kamu Çalışanlarının Norm Kadro Algısı: Bir Devlet Üniversitesi Örneği. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, ss.182-203.
16. İyem, C., Sarıköse, Ç., Güneş, R., & **Yılmaz, C.** (2016). *Paralı Mahkumlar: Ceza İnfaz Koruma Memurlarının Emek Süreçleri Üzerine Bir Değerlendirme*. 3. Uluslararası Turizm ve Yönetim Araştırmaları Kongresi, Adra Yayıncılık, ss. 1631-1645, 20- 22 Mayıs, Antalya.İyem,
17. C., Özdemir, Y., Dişli, G., & **Yılmaz, C.** (2016). *The Norm Staff Perception of Public Employees: A Sample of State University*. International Congress of Management Economy And Policy, ss.1381-1410, 26-27 Kasım, İstanbul.
18. **Yılmaz, C.** (2016). Çalışma Hayatında Toplumsal Cinsiyet ve Ayrımcılık: Beyaz Yakalı Eşcinseller. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 49, ss.555-562. (Kitap Kritiği)
19. **Yılmaz, C.** (2016). İnsani Bir Aktivite Olarak Çalışma. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 5 (13), ss.161-166. (Kitap Kritiği)