

Eğitim-Öğretimde Farkındalık Oluşturma: Çeşitli Boyutlardan İncelemelerin Derlenmesi

Editör
PINAR ERTEN
Tuba YAVAS



BİDGE Yayınları

Eğitim-Öğretimde Farkındalık Oluşturma: Çeşitli Boyutlardan
İncelemelerin Derlenmesi

Editör: Doç. Dr. Pınar Erten & Dr. Öğr. Üyesi Tuba YAVAŞ

ISBN: 978-625-6707-01-6

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 25.12.2023

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	3
Davranış Kalıpları Ve Çoklu Zekâ Korelasyonu	5
Ahmet AKKAYA.....	5
Nihat ÇALIŞKAN.....	5
Öğretmenlere Ödül Verme.....	44
Hüsnü ERGÜN.....	44
Okul Yönetiminde Karar.....	54
Ercüment ZENGİN.....	54

Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitim Sistemindeki Kurumsal	
Düzenlemeler	83
Faik BENLİ	83
Eğitimde Sosyal Adalet: Bir Metasentez Çalışması	111
Heysem ÇAY	111
Tuba YAVAŞ	111
Günümüzün ve geleceğin eğitimi şekillendiren Eğitim 5.0.....	134
Pınar ERTEN.....	134
Digital Education Paradigm: Future Management.....	161
Duygu ŞALLI.....	161
Literacy Skills: The Cornerstone of Lifelong Learning.....	189
Pelin YILDIRIM	189
Gonca KEÇECİ.....	189
Öğretmenlerin Kültürel Değerlere Duyarlı Sınıf Yönetimi Öz	
Yeterlikleri	213
Esra SEZGİN.....	213
Kasım KARATAŞ.....	213
Yüksek Eğitim Kurumları Kimya Laboratuvarlarında İş Sağlığı Ve	
Güvenliği Kapsamında Güvenlik Yönetimi.....	239
Gülizar HOŞTEN	239
Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi	281
Hüsnü ERGÜN.....	281

BÖLÜM I

Davranış Kalıpları Ve Çoklu Zekâ Korelasyonu

Ahmet AKKAYA¹
Nihat ÇALIŞKAN²

Giriş

Canlıların en gelişmiş olduğu varsayılan insan açısından düşünüldüğünde davranış, en genel anlamıyla kişinin yapmış olduğu gözlenebilen ve ya gözlenemeyen eylemlerinin tümü olarak ifade edilebilir. Yürümek gibi dışarıdan bir başkası tarafından doğrudan gözlemlenebilen eylemlerin yanında düşünmek gibi doğrudan gözlenemeyen eylemler de davranışlarımızı oluşturmaktadır. Davranış psikologları ise davranış organizmanın etkiye karşı gösterdiği tepki ya da tepkiye karşı gösterdiği etki olarak tanımlamaktadırlar (Kaya, 2012).

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı (Kozaklı M.Akif Ersoy İlkokulu), akkayahmet87@gmail.com, 05069064422.

² Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ncaliskan@ahievran.edu.tr, 05327924018.

Davranışlar doğuştan gelen davranışlar, geçici davranışlar ve sonradan kazanılan davranışlar olarak üç grupta toplanmaktadır. Doğuştan gelen davranışlar içgüdüsel ve refleksif davranışlardan oluşurken geçici davranışlar belirli etkenlerden dolayı oluşan davranışlar, sonradan kazanılan davranışlar ise öğrenme ürünü olan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2018). Doğuştan gelen davranışlar aslında insanın yaratılışında var olan, genetik kodlarına işlenmiş, öğrenme ve öğretmekle değiştirilemeyen davranışlar olarak ifade edilebilir. Kılıç (2018)'a göre refleksif davranışlar bir uyarıcıya yönelik ortaya çıkan istem dışı tepkiler olarak tanımlanabilir. Morgan (1988) ise refleksleri doğuştan getirilen ve belirli bir uyarıcı karşısında gösterilen oldukça hızlı, tutarlı ve basit davranışlar olarak tanımlamaktadır. İçgüdü ise doğuştan gelen, bir türe ait bütün üyelerde doğal olarak var olup başka türlerde olmayan, bilinçli olarak yapılmayan ve olgunlaşma ile gelişen karmaşık davranışlar örüntüsüdür (Kaya, 2012). Geçici davranışlarla ilgili olarak, bu davranışların hastalıklar, alkol ya da buna benzer uyuşturucu maddeler kullanma, ilaç kullanma gibi etkenlerle oluştuğu ve bu etkenler ortadan kalktıktan sonra da davranışların kaybolduğu ve ortadan kalktığı söylenebilir. Sonradan kazanılmış davranışlar ise tamamen öğrenme ürünü olan davranışlar olarak açıklanabilir.

Davranışların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor olmak üzere üç temel boyutu bulunmaktadır. Davranışın bilişsel yönü algılama, hatırlama, düşünme gibi süreçlerle alakalı olup, bu genellikle dışarıdan gözlenemeyen fakat davranışlarımızı etkileyip şekillendiren özelliğe sahiptir. Davranışın duyuşsal yönü ise tamamen duygularımızla ilgilidir ve bu boyut her davranışımızda bulunmayabilir. Davranışın psiko-motor boyutu ise davranışın bilişsel ve duyuşsal yönlerine bağlı olarak ortaya çıkan, bedensel hareketlerle ifade edilebilen, ölçülüp gözlenebilen davranışlardır (Külahoğlu, 2018).

Davranışla ilgili bu tanımlar ve açıklamalar değerlendirildiğinde davranış kalıbı, belirli özelliklerine göre sınıflanmış davranış türlerinin ortak özelliklerini açıklamaya

yarayan ve bu özellikleri belirli bir çatı altında toplamaya yarayan sistematik biçimler olarak ifade edilebilir. Woodsmall & Woodsmall (2003)’a göre davranış kalıpları öğrenilmiş davranışlar olup aslında kişinin yaşamlarındaki kalıplardır. Çünkü her ne kadar insanlar birbirlerinden farklı olsalar da belirli kalıplara göre davranırlar. İşte bu kalıplar insanların çevrelerinden dünya hakkında bilgi toplarken kullandıkları algılama filtreleridir. İnsanlar bu filtreler sayesinde bilgileri değerlendirirler, motive olurlar ve eyleme geçerler. Bu tanıma bakıldığında davranış kalıpları kavramının çerçevesini oluşturan yapılardan birinin algılar olduğu ve aslında bunların öğrenme ürünü olan sonradan kazanılmış davranışlar ile ilişkili olduğu söylenebilir. Kaya (2012) algıyı duyumların yorumlanarak anlamlı hale getirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Yani bu kalıpların oluşma sürecinin aslında kişinin dış dünyayı ve o dünyadan gelen uyarıcıları algılaması ile başladığı ifade edilebilir. Davranış kalıplarının aslında bizim kişiliğimizle ilgili olduğu söylenebilir. Çünkü kişilik bir kişiyi diğerlerinden ayrı kılan, tutarlı bir biçimde sergilenen ve kişiye özgü olan özelliklerin tamamı olarak ifade edilmektedir (Can, 2018). Davranış kalıplarının temelinde alışkanlıkların yattığı söylenebilir. Çünkü Woodsmall & Woodsmall (2003) insanları alışkanlıklarına bağlı yaratıklar olarak tanımlarken bu alışkanlıkların zamanla tutarlı davranış kalıplarına dönüştüğünü ifade etmektedir. Bu kalıplar aralarında net bir çizgiyle çekilmiş bir ayrım olmamakla birlikte kişiler zamanla bu kalıplar arası geçiş yapabilir. Fakat bu kalıpların hızlı ve kolay bir şekilde değiştirilemeyen zihinsel alışkanlıklar olduğu da akıldan çıkarılmamalıdır.

Woodsmall & Woodsmall (2003) insanların aslında dört temel eylemde bulunduklarını ifade etmektedirler. Buna göre birinci eylem insanların dünyadan verileri alması ile ilgili olan “algılama eylemi”dir. Algıma eylemi sonunda ise insanlar bu verilere hafızalarındaki veriler ışığında üç farklı boyutta tepki veriler. İlk boyuttaki tepki insanın bu veriler hakkında düşünmesi ile ilgilidir ki buna “bilişsel eylem” denilmektedir. İkinci boyuttaki tepki duygu düzeyindedir ki buna da “duygusal eylem” denilmektedir. Üçüncü

boyuttaki tepki ise harekete geçmekle ilgilidir ki buna da ‘‘fiziksel eylem’’ denilir. İŖte bu dört eylem ile ilgili olan farklı davranış kalıpları bulunmaktadır.

Woodsmall & Woodsmall (2003) dokuz farklı davranış kalıbından söz etmektedir. Algılama eylemleri bağlamında değişiklik kalıbı, temel ilgi kalıbı ve bilgi kalıbı olmak üzere üç kalıp, bilişsel eylemler bağlamında değerlendirme kalıbı ve karar kalıbı olmak üzere iki kalıp, duygusal eylemler bağlamında motivasyon kalıbı ve dürtü kalıbı olmak üzere iki kalıp ve fiziksel eylemler bağlamında etkinlik kalıbı ve organizasyon kalıbı olmak üzere iki kalıp bulunmaktadır. Değişiklik kalıbı aynı ve ya farklı şeylerin algılanmasıyla, temel ilgi kalıbı ilgi duyulan konularla, bilgi kalıbı verilerin alınıp hafızada saklanmasıyla ilgilidir. Değerlendirme kalıbı dünya hakkındaki yargılarımızla, karar kalıbı ise alınan tüm kararlarla ilgili olan kalıplardır. Motivasyon kalıbı kişinin nasıl motive olduğuyla, dürtü kalıbı ise neden motive olduğuyla ilgili olan kalıplardır. Etkinlik kalıbı kişilerin eylemlerini nasıl gerekleştirdiğiyle, organizasyon kalıbı ise kişinin zamanı ve uzayı nasıl kullandığıyla ilgili olan kalıplardır.

Davranış türleri dikkate alındığında sonradan kazanılan yani tamamen öğrenme ürünü olan davranışların daha da önemsenmesi gerektiği söylenebilir. Çünkü kişinin kendini geliştirebilmesi, hayata adapte olabilmesi ve en üst düzeyde çevreye uyum sağlayabilmesinde öğrenmenin çok önemli bir yerinin olduğu ifade edilebilir. Morgan (1988) ğrenmeyi, yaşantılar sonucunda davranışlarda meydana gelen nispeten sürekli değişiklik olarak tanımlamaktadır. Senemoğlu (2018) ise öğrenmeyi kişilerin çevresiyle etkileşimleri sonucu oluşan nispeten kalıcı izli davranış değişikliği olarak ifade etmektedir. Öğrenmeyi etkileyen olumlu ve olumsuz birçok değişken bulunmakla birlikte bunlardan birisi de zekâdır. Öyle ki zekâ, öğrenme yeteneğinin bir ölçüsü olarak görülmekte ve zekâ ile öğrenme arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu düşünülmektedir (Kılıç, 2018).

Zekâ ile ilgili literatürde birçok farklı tanıma rastlanmakla birlikte zekânın soyut muhakeme, problem çözme, çevreye uyum sağlama, zihinsel temsil ve karar verme yeteneği olduğu ifade edilmektedir (Demirel, Başbay & Erdem, 2006). Gardner ise zekâyı bireyin bir ürünü ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayat problemlerine etkili ve verimli çözümler bulabilme becerisi ve çözülebilmesi gereken yeni ve karmaşık problemler keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Gardner, 1983). Zekâ, bireylerin kişisel kararları olduğu kadar aynı zamanda bir potansiyeldir ve değerler ile fırsatlara bağlı ortaya çıkar (T.Bümen, 2020).

Zekâ ile ilgili yapılan çalışmalardan 1990'lı yılların sonuna kadar yeni ve farklı kavramsal sonuçlar elde edilememiş fakat Howard Gardner 1980'li yıllarda günümüzde geniş uygulama alanına sahip olan çoklu zekâ kuramını ortaya atmıştır (Demirel, Başbay & Erdem, 2006). Gardner, insan beyninin farklı bölümlerinin farklı sembol sistemlerine yönelik olarak çalıştığını ve beyinde farklı sembol sistemlerinin kullanılması ile farklı psikolojik işlemlerin gerçekleştiğini belirtmektedir (Gardner & Hatch, 1989).

Çoklu zekâ kuramına göre her birey sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, kişilerarası, içsel-özedönük, doğa zekâları olmak üzere sekiz farklı zekâ alanına sahiptir (Gardner, 2011; Ekici & Kurt, 2013). Diğer taraftan Gardner, varoluş ile ilgili olduğunu düşündüğü "varoluş zekâsı" olarak adlandırdığı dokuzuncu zekâ alanı ile ilgili çalışmalarını sürdürmekte olup henüz bu zekâ alanı ile ilgili net bir sonuca varılamamıştır (Demirel, Başbay & Erdem, 2006; Duran & Akdeniz, 2016).

Zekânın, öğrenme ve dolayısıyla da davranışlar üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulduğunda, davranışların ve belirli bir süreç sonunda da farklı davranış kalıplarının şekillenmesinde farklı zekâ alanlarının etkisi olduğu, davranış kalıpları ile çoklu zekâ kuramının ilişkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca zekanın kişiliğin bir parçası olduğu gerçeğinin, zeka ile davranış kalıpları arasındaki korelasyon olasılığını güçlendirdiği söylenebilir. Çünkü Burger

(2006) kişiliği bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve iç süreçler olarak tanımlarken iç süreçleri bütün duygusal, güdüsel ve bilişsel süreçleri kapsayan, nasıl davranacağımızı etkileyen ve bu içsel süreçleri yönlendiren baskın kişilik özellikleri olarak ifade etmektedir.

Literatür incelendiğinde çoklu zekâ ile ilişkisi olduğu düşünülen farklı öğeler ile ilgili yapılan birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan birkaçına bakıldığında, Yenilmez & Çalışkan (2011) tarafından yapılan çalışmada çoklu zekânın yaratıcı düşünme ile ilişkisi incelenmiş, İpekşen & Zorlu (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile öğrenme biçimleri, öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanları arasındaki ilişki incelenmiş, Zeteroğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada altı yaşındaki çocukların anne baba tutumları ile çoklu zeka alanları ve grup içi etkinlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş, Genç (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çoklu zeka alanları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş, Yalmancı (2011) tarafından yapılan çalışmada çoklu zekâ türleri ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler arasındaki ilişki incelenmiş, Dilci ve Babacan (2011) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişki incelenmiş, Demir, Camuzcu & Yiğit (2011) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ profilleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki incelenmiş, Zorlu ve Zorlu (2019) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının çoklu zeka alanları ile öğrenme biçim ve stilleri arasındaki ilişki incelenmiş, Özkan (2008) tarafından yapılan çalışmada çoklu zekanın eğitim programının öğeleri ile olan ilişkisi incelenmiş, Bayındır (2021) tarafından yapılan çalışmada çoklu zeka ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Fakat davranış kalıpları ile ilgili yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların ise genel anlamda ölçek geliştirme çalışmaları olduğu görülmektedir. Davranış kalıpları ile ilgili olarak yapılan çalışmalara bakıldığında, öğretmen

adaylarının değişiklik huy kalıbını kullanma düzeylerinin belirlenmesi (Çalışkan & Badem, 2016), etkinlik davranış kalıbına göre öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin belirlenmesi (Çalışkan & Kuzu, 2018), organizasyon kalıbına göre öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin belirlenmesi (Kuzu, Çalışkan & Kuzu, 2017), organizasyon kalıbı ölçeğinin geliştirilmesi (Çalışkan, Kuzu & Kuzu, 2017), dürtü davranış kalıbına göre öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin belirlenmesi (Çalışkan, Kuzu & Torunoğlu, 2020), öğretmen adaylarının değişiklik huy kalıbını kullanma ve yılmazlık düzeylerinin belirlenmesine (Palta & Ay, 2019) yönelik çalışmaların olduğu görölmektedir.

Bununla birlikte davranış kalıpları yaklaşımı ile çoklu zekâ kuramının ilişkisinin incelendiğı bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu bakımdan, bu çalışmada davranış kalıpları ile zekâ alanlarının kavramsal ve kuramsal boyutları analiz edilerek ikisi arasındaki ilişkinin ortaya konulması, hem literatüre sağlayacağı katkı hem de farklı bir bakış açısı kazandıracığı öngörüsü ile önemli ve değerli görölmektedir. Bu çalışmanın amacı davranış kalıpları ile farklı zekâ alanlarını kuramsal ve kavramsal boyutta irdeleyerek, bu ikisi arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Bu amaçla ilk olarak davranış kalıpları ile çoklu zekâ kuramına göre zekâ alanları incelenmiş, bunlara ilişkin açıklamalara yer verilmiş, farklı boyutlar değerlendirilmiş ve son olarak da bu ikisi arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma tarama modelinde yapılan bir çalışmadır. Tarama modelleri bir durumu mevcut durumuyla betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama araştırmacısı bir nesne ya da bireyi doğrudan inceleyebileceğı gibi belgelerden ve yazılı kaynaklardan elde edeceği dağınık verileri sistematik bir biçimde bütünleştirip yorumlamak durumundadır (Karasar, 2015). Bu amaçla öncelikle davranış kalıpları ve çoklu zekâ kuramına yönelik teorik kaynaklar incelenmiş ve daha sonra mevcut durumla ilgili

tanımlama, yorumlama, ilişkilendirme ve değerlendirmeler yapılmıştır.

Davranış Kalıpları Yaklaşımı

Marilyn Woodsmall ve Wyatt Woodsmall tarafından ortaya atılan ve aynı zamanda bu kişilere için hizmet ve ticari marka özelliği taşıyan davranış kalıpları, temelde bireyin davranışları ile kişilik özelliklerini anlamak amacıyla farklı tiplojileri sentezleme ve farklı modeller arasındaki ilişkileri kavrama üzerinde duran bir yaklaşımdır. Woodsmall & Woodsmall (2003)'a göre aralarında kesin çizgilerle belirlenmiş belirgin bir ayrımın olmadığı davranış kalıpları kişinin sahip olduğu alışkanlıkların zamanla tutarlı davranışlara dönüşmesi ile ortaya çıkmış, hızlı ve kolay bir biçimde değiştirilemeyen zihinsel alışkanlıklardır. Davranış kalıpları insanların alışkanlıkları temelinde davranma ve düşünme biçimlerinin kodları olup insan davranışlarında yer alan benzerlik ve farklılıklara ilişkin özel ayrımlardır.

Davranış kalıpları sreklielik içeren bir yapıdadır. Yani insan bu kalıplardan sadece birine takılıp kalmaz. İnsan bu kalıplardan sadece birine ait olmayıp her zaman farklı kalıpların bir birleşimidir. Ayrıca davranış kalıpları iyi veya kötü olarak etiketlenemez. İyi ya da kötü davranış kalıbı yoktur; durumlara göre etkili olan, gl ve zayıf davranış kalıbı vardır. İnsanların hedefi bağlama göre değişerek davranış kalıplarının gl yanlarından yararlanmak olmalıdır. Ayrıca davranış kalıpları ömür boyu süren ve değiştirilmesi kolay olmayan davranışlardır (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Dokuz farklı davranış kalıbı altında farklı filtreleme özellikleri (alt kalıplar) yer almaktadır. Aslında bu alt kalıpların tamamı u noktalar olarak ifade edilebilir. Kişilerin bu u noktalarda bulunmasından ziyade u noktalara eşit mesafede bulunması, kişilerin dengeli olduklarının göstergesi sayılabilir. Davranışlarda u noktaların tercih edilmesi veya u noktalarda yer alan bir davranış

kalıbına sahip olunması birçok ortam ve alanda tercih edilmeyecek bir kişiliğin göstergesi olarak yorumlanabilir.

Davranış kalıpları temelde kişinin etki alanını genişletmesine ve etkili iletişim becerileri kazanmasına yardımcı olmakla birlikte her bir kalıp dört farklı temel eylemle (algılama, bilişsel, duyuşsal ve fiziksel) ilişkili olarak ortaya çıkmaktadır (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Bu amaçla bu bölümde dokuz farklı davranış kalıbı altında tüm alt kalıplar açıklanmış ve davranış kalıplarını yansıtan belirgin kişisel özelliklere (Woodsmall & Woodsmall, 2003) yer verilmiştir.

Değişiklik Kalıbı

Değişiklik kalıbı insanların değişikliklerle nasıl baş edip edemeyeceğini gösteren, kişinin şimdiki ve geçmiş deneyimleri arasında ilişki kuran bir kalıptır. Bu kalıp, insanları ***aynılık insanları, farklılık insanları, nitelikli aynılık insanları*** ve ***nitelikli farklılık insanları*** olarak sınıflandırmaktadır. Nitelikli aynılık insanları ve nitelikli farklılık insanları değişiklikleri algılama açısından dengeli kişiler olarak görülebilir (Woodsmall & Woodsmall, 2003). Nitelikli aynılık insanların temelde aynılık insanların, nitelikli farklılık insanların ise farklılık insanların özelliklerini gösterdikleri söylenebilir.

Aynılık insanların görülen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Yaşadıkları her durumda benzerlikleri ararlar ve benzerlikleri görürler.
- Değişikliklerden, yeni ve farklı şeylerden nefret ederler. Monoton bir hayat tercih ederler.
- Yeni bilgileri öğrenme biçimleri, bildikleri (zihinlerinde var olan) ile yeni öğrenecekleri şeylerin benzer yanlarını ilişkilendirmeleri şeklindedir.
- Yeni bilgiler edinmeye ve öğrenmeye açık değildirler.

- İlintilere (bağlantılara) yoğunlaşırlar.

Farklılık insanlarında görülen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Yaşadıkları her durumda farklılıkları ararlar ve farklılıkları görürler.
- Yaşamlarında neler olabileceklerini önceden görürler.
- Yeni bilgileri öğrenme biçimlerinin ise ayrımları ortaya koyma, karmaşık sorularla bilgiye ulaşma, imkânsız gibi görünen açıklamalar arasındaki ayrımları ele alma, önceki bilgileri ile yeni öğrenecekleri bilgilerin farklılık durum ve düzeylerini ele alma, benzemezlikleri değerlendirme ve bunlara yönelme şeklindedir.
- Yaratıcı, öğrenmeye açık, detaylı model ve kuramlara ilgi duyan kişilerdir.
- İstisnalar ararlar.

Temel İlgi Kalıbı

Temel ilgi kalıbı insanların ortak ya da ortak olmayan yanlarıyla ilgili olan, kişilerin en çok ilgi duyduğu yaşam alanı ile ilgi ve dikkatinin odak noktasını belirleyen bir kalıptır. Bu kalıp, insanları *insan odaklılar*, *nesne odaklılar*, *eylem odaklılar*, *yer odaklılar* ve *bilgi odaklılar* olarak sınıflandırmaktadır. Fakat bazı insanlar birden fazla ilgi alanına sahip olabilirler (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

İnsan odaklılarda görülen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Her zaman ve her yerde diğer insanlar hakkında bir şeyler anlatırlar, insanların isimlerini anarlar ve odağına insanları alırlar.
- Sürekler eş, dost, akraba, arkadaşlarla birlikte olmak isteyebilirler.

- Sürekli insanlarla etkileşim ihtiyacı duyarlar.

Nesne odaklılarda görülen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Yaşamları maddi odaklıdır ve onlar için nesneler, sahip oldukları eşyalar, para gibi unsurlar her şeyin önündedir.
- Sürekli bir şeyler biriktirirler.
- Nesnelerin sergilendiği müze, galeri gibi yerleri gezmeyi severler.

Eylem odaklılarda görülen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Hareketi çok seven, çevresinde olup bitenler ve etkinliklerle ilgilenen kişilerdir.
- Hareket etmek onlar için o kadar önemlidir ki kendileri hareket halinde olmasalar bile diğer insanların hareketlerini izlerler.
- Duygusal algılama bu kişiler için önemli ve değerlidir.
- Hareket gerektiren mesleklere ilgi duyarlar.
- İnsanların arasına karışmayı, onlarla birlikte olmayı severler.

Yer odaklılarda görülen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Mekâna, nerede bulunduklarına çok önem veren, konuşmalarında sürekli bir yer ve mekân vurgusu olan insanlardır.
- Gündelik yaşamlarını geçirdikleri yerlere, mekânlara ve bunlarla ilgili konulara ilgi duyarlar.
- Seyahat etmeyi, gezileri, kayak, yürüyüş ve piknik gibi etkinlikleri severler.

Bilgi odaklılarda görülen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Bilgiyle, bilgiyi toplama ve bilgiyi aktarma ile ilgilenen kişilerdir.
- Kitap kurdu olarak tanımlanabilecek kişilerdir.
- Bir şeyler anlatmayı çok severler.
- Yalnızlığı severler ve kalabalıktan uzak durmak isterler.
- Zorluklarla baş etme konusunda yeteneklidirler. Problem çözmeye odaklanırlar.

Bilgi Kalıbı

Bilgi kalıbı her türlü iletişimin içeriği ile ilgili olan, hem bilgileri dış dünyadan nasıl aldığımızla hem de bilginin yapısı ve sunuluş biçimi ile ilgili olan bir kalıptır. Bu kalıp, insanları bilgiyi algılama kaynağına göre **somut bilgi insanları** ve **soyut bilgi insanları** olarak; bilginin ölçeğine göre ise **globaler** ve **spesifikler** olarak sınıflandırmaktadır (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Somut bilgi insanlarında görülen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Bilgileri dış dünyadan beş duyu organları aracılığı ile toplarlar.
- Deneyci, pragmatik, her durumda kanıt isteyen kişilerdir.
- Sadece somut olan şeyler ile görünürdeki olgu ve deneyimlere odaklanırlar.
- Dünyayı algılanabilirlik açısından görürler.
- Gerçeklere güvenirlirler.

Soyut bilgi insanlarında görülen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Bilgileri dış dünyadan duyuşal olmayan araçlarla toplarlar.
- Sezgileri kuvvetlidir ve altıncı duyuya sahiptirler.
- Olasılığa, geleceğe ve öğeler arası bağlantılarla anlamlara odaklıdırılar.
- Her şeye soyut ve bütüncül açıdan yaklaşırlar.
- Rasyonalist ve vizyon sahibi kişilerdir.
- Sezgilere güvenirler.

Globallerde görülen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Bilgi bağlamında her zaman kapsamı tercih ederler.
- Genel bir bakış açısı ile bilgiyi aktarmayı tercih eden kişilerdir.
- Genel hatlarda uzlaşmayı isterler.

Spesifiklerde görülen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Bilgi bağlamında her zaman derinliği tercih ederler.
- Detayları ve spesifik noktaları aktarmayı tercih eden kişilerdir. Detaylar açısından düşünürler.
- Detaylarda uzlaşmayı isterler.

Değerlendirme Kalıbı

Değerlendirme kalıbı insanların karar verirken kullandıkları kriterleri (içsel ve dışsal) ele alan, kişinin düşünce ve davranışlarına yönelik ‘‘nasıl’’ ve ‘‘neden’’ sorularını sorarak değerlendirme yapmasına yardımcı olan bir kalıptır. Bu kalıp, insanları temelde *ıç değerlendirme yapanlar* ve *dış değerlendirme yapanlar* olarak sınıflandırmaktadır (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

İç değerlendirme yapanlarda görülen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Alacakları kararları ve yapacakları eylemleri içsel kriterlere dayandırır.
- Kişisel deneyimler, vicdan, sezgiler, duygular bu kişiler için referans filtreleridir.
- Yaptıkları işlerde, karar alırken yaptıkları değerlendirmelerde ve aldıkları kararlarda kendilerine güvenirler.

Dış değerlendirme yapanlarda görülen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Alacakları kararları ve yapacakları eylemleri dışsal kriterlere dayandırır.
- Diğer insanların duyguları, deneyimleri, görüşleri, inançları bu kişiler için referans filtreleridir.
- Yaptıkları işlerde, karar alırken yaptıkları değerlendirmelerde ve aldıkları kararlarda başkalarının onaylarını beklerler ve önemserler.
- İşbirliği ve ekip çalışması gerektiren işlerde başarılı olurlar.

Karar Kalıbı

Karar kalıbı, kişilerin bir durum, olay veya olguya ilişkin olarak olası alternatifler üretme, bu alternatiflere ilişkin bilgi toplama ve aralarından en iyisini belirlemek amacıyla bir değerlendirmeden geçirme süreci ile ilgili olan kalıptır. Bu kalıba göre insanlar ***görsel karar alanlar, işitsel karar alanlar, duygusal karar alanlar ve mantıksal karar alanlar*** olarak sınıflandırılmaktadır (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Görsel karar alanlarda görülen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Görsel karar alan insanlar öncelikle duruma ilişkin alternatiflerin zihinde görsel bir temsilini oluştururlar. Daha sonra bu temsili daha önce bu

duruma ilişkin zihinlerinde var olan ideal görsel ile karşılaştırırlar. Bu ikisi arasında uyum varsa bu doğrultuda karar verirler.

- Karar verme aşamasında bu kişilerin ölçme araçları görsel unsurlardır.
- Bu kişiler için anahtar kelimeler resimler, grafikler ve şekillerdir.
- İşitsel karar alanlarda görülen özellikler şöyle sıralanabilir:
- İşitsel karar alan insanlar öncelikle duruma ilişkin alternatiflerin zihinde işitsel bir temsilini oluştururlar. Daha sonra bu temsili daha önce bu duruma ilişkin zihinlerinde var olan ideal sesler ile karşılaştırırlar. Bu ikisi arasında uyum varsa bu doğrultuda karar verirler.
- Karar verme aşamasında bu kişilerin ölçme araçları işitsel unsurlardır.
- Bu kişiler için anahtar kelimeler vurgu, ses, tempo, yükseklik, ton, titreşimdir.

Duygusal karar alanlarda görülen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Duygusal karar alan insanlar öncelikle duruma ilişkin alternatiflerin içsel bir temsilini oluştururlar. Daha sonra bu temsili daha önce bu duruma ilişkin içlerinde var olan ideal duygular ile karşılaştırırlar. Bu ikisi arasında uyum varsa bu doğrultuda karar verirler.
- Karar verme aşamasında bu kişilerin ölçme araçları duygusal unsurlardır.
- Bu kişiler için anahtar kelimeler hissetmek, fiziksel temas, deneyim, harekettir.

- Mantıksal karar alanlarda görülen özellikler şöyle sıralanabilir:
- İçsel duygu, ses ve görselleri bir tarafa bırakıp deneyimlerle doğrudan ilgilenmek yerine sözcükler ve semboller aracılığıyla deneyimlerle türevsel olarak ilgilenirler.
- Mantıksal karar alanlar lingustik tepkilere odaklanırlar. Karar alırken lingustik kriterlerin listesini oluştururlar ve sonra çeşitli alternatifleri bu ideal listeye karşılaştırırlar. İdeal listeye en çok uyan alternatifin akla uygun alternatif olduğunu ifade ederler.
- Bu kişiler için anahtar kelimeler düşünmek, hayal etmek, öğrenmektir.

Motivasyon Kalıbı

Motivasyon kalıbı insanların motivasyonu hangi durumlarda ve hangi amaç için kullandıkları ile ilgili olan bir kalıptır. Bu kalıp, insanları **ilerlemeci insanlar** ve **kaçınmacı insanlar** olarak sınırlandırmaktadır (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

İlerlemeci insanlarda görülen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Belirli bir hedefe ulaşmak veya bir şeyler elde etmek için motive olurlar.
- Ödüllere tepki verirler.
- Bir konu veya durumla ilgili olarak ne istediğini bilir ve söyler.
- Bir sonuç elde etme ve hedefe ulaşmada kararlıdır.
- Her şeye olumlu yönde bakarlar ve inançlıdırlar.
- Kaçınmacı insanlarda görülen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Belirli bir durumdan kaçınmak, uzaklaşmak için motive olurlar.
- Cezalara tepki verirler.
- Bir konu veya durumla ilgili olarak neyi istemediğini söyler.
- Olumsuz durumlara ve kaçınmak istedikleri unsurlara odaklanırlar.

Dürtü Kalıbı

Dürtü kalıbı insanları bir hedef doğrultusunda harekete geçiren ve yönlendiren içsel durumlar ile ilgili olan bir kalıptır. Bu kalıp, insanları ***güç insanları***, ***sevgi insanları*** ve ***başarı insanları*** olarak sınıflandırmaktadırlar (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Güç insanlarında görülen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Gücün kazanılmasına ve korunmasına önem verirler.
- Liderlik yönleri baskındır ve bulundukları ortamı kontrol etmek isterler.
- Güç ve hâkimiyet yönünden motive olurlar ve mücadelecidirler.
- Rekabete dayalı tüm eylem ve işleri severler.

Sevgi insanlarında görülen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Karşılıklı anlayışa dayalı dostluk ve arkadaşlık ilişkilerine ihtiyaç duyarlar.
- Duygularını ortaya koyarlar ve insanları duyguları bağlamında değerlendirirler.
- Dostluğa, sevgiye, olumlu ilişkilere önem ve değer verirler.
- İşbirliğine dayalı işleri ve eylemleri severler.

Başarı insanların da görülen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Hedefe ulaşma, başarma, mükemmelleşme, daha iyi olma onların odak noktasıdır.
- Hayatlarındaki en önemli faktör başarıdır.
- Zor ama gerçekçi hedefler belirleyip çalışırlar.
- Planlı, programlı, sistematik, kararlı ve makul risklerden hoşlanan kişilerdir.

Etkinlik Kalıbı

Etkinlik kalıbı bir eylemin gerçekleştirilmesinde işe koşulan seçenek ve kurallar ile insanların nasıl etkinlikte bulundukları ile ilgili olan bir kalıptır. Bu kalıp insanları ***kuralcı insanlar*** ve ***seçenekçi insanlar*** olarak sınıflandırmaktadır (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Kuralcı insanların da görülen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Bu insanlar için bir şeyi yapmanın bir tek doğru yolu vardır ve bu gruptakiler her görevi sıralı eylemler dizisi olarak görürler.
- Sürekli kurallara ihtiyaç duyarlar ve kurallar ile yaşamayı severler.

Seçenekçi insanların da görülen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Bu insanlar için bir şeyi yapmanın birçok yolu (alternatifleri) vardır ve bu gruptakiler her görevi belli bir sıra olmaksızın eylemlerin aynı anda gruplaması olarak görürler.
- Kurallara uymaktan nefret ederler ve sürekli alternatiflere yönelirler.
- Esnek ve açık fikirlidirler.

Organizasyon Kalıbı

Organizasyon kalıbı düzenleme ve planlama ile ilgili olan ve bu boyutlarıyla insanların karar alma şekillerini etkileyen bir davranış kalıbıdır. Bu kalıp, insanları **planlamacı insanlar** ve **özgür ruhlar** olarak sınıflandırmaktadır (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Planlamacı insanların görülen özellikler şöyle sıralanabilir:

- Düzenli, kolay karar verebilen, her şeyi önceden planlayıp programlayan, ahlakçı ve sorumlu kişilerdir.
- Beklenmedik durumlardan rahatsız olurlar.
- Plan yapma ve karar verme yetenekleri en güçlü yanlarıdır.
- Güvenilir, sözünde duran, randevularına zamanında gelen kişilerdir.
- Ahlakçı ve sorumluluk duygusu gelişmiş kişilerdir.
- Özgür ruhlarda görülen özellikler şöyle sıralanabilir:
- Anlık yaşayan, plansız, kararsız, düzensiz ve zamana bağlı kalmayan kişilerdir.
- Herhangi bir kişiye ve duruma bağlanmayı sevmezler.

Çoklu Zekâ Kuramı

Çoklu zekâ kuramının iki temel özelliğinden birincisi zekânın tanımının gerçek hayattaki problemleri çözmeye ve bir ürün elde etmeye dayanması, ikincisi ise kişilerin zekâlarını nasıl kullandıklarını anlamaya dayanmasıdır (T. Bümen, 2020). Gardner (1999) çoklu zekâ kuramının ayırt edici özelliklerini zekânın tanımının gerçek yaşamdaki zekâyâ dayanması, zekâyâ çoklu bir açıyla bakması, tüm zekâların evrensel oluşu, zekânın bütünsel profilinin gelişip değişmesi, her zekânın farklı biçimlerde ortaya çıkması, her

zekânın ikinci yetenekler içermesi ve zekâların birleşerek, kaynaşarak çalışması olarak sıralamaktadır.

Çoklu zekâ kuramına göre zekâların tümü eşit değerdedir ve hiçbirini diğerinden daha önemli değildir (T. Bümen, 2020). Armstrong (2009)'a göre bireyler sekiz farklı zekâ alanına ilişkin yeteneklere sahiptir fakat birçok kişi bu zekâ alanlarını sınırlı bir düzeyde geliştirebilir. Gardner'ın tarafından ortaya atılan farklı zekâ alanları aşağıda açıklanmıştır.

Sözel – Dilsel Zekâ

Bu zekâ alanı bir dilin temel işlemlerini açık bir şekilde kullanabilme yeteneği ile ilgili olup okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile iletişim sağlamak, daha da önemlisi önceki bilgileri yeni bilgilere bağlamaya yardımcı olan bir zekâ alanıdır (T. Bümen, 2020).

Sözel-dilsel zekâsı gelişmiş bireylerin özellikleri şöyle sıralanabilir (Saban, 2005; Vural, 2005; Özden 2003):

- İsimler ve yerlerle ilgili hafızaları çok iyidir,
- İyi bir kelime haznesine sahiptir, kitap okumayı severler.
- Dinleyerek öğrenmeyi severler.
- Konuşmaktan hoşlanırlar, yazılı ve sözlü dili iyi kullanırlar.
- Ezberleme ve farklı dilleri öğrenme becerileri yüksektir.
- İkna ve hitabet yetenekleri gelişmiştir.
- İşiterek ve gözlemleyerek öğrenmede iyidirler.

Mantıksal – Matematiksel Zekâ

Bu zekâ alanı sayılar, akıl yürütme, soyut problem çözme, kavramlar arası karmaşık ilişkileri anlama yeteneği ile ilişkilidir (T. Bümen, 2020). Bununla birlikte bu zekâ alanında mantık bölümünün de önemi çok büyük olup özünde soyut yapıları tanıma, tümevarım ve tümdengelim ile akıl yürütme, bağlantı ve ilişkileri analiz etme, karmaşık hesaplar yapma ve bilimsel yöntemleri kullanma gibi kapasiteleri barındırmaktadır (Lazear, 2000).

Matematiksel – mantıksal zekâsı gelişmiş olan bireylerin özellikleri şöyle sıralanabilir (Selçuk, Kayılı & Okut, 2003; Yavuz, 2004; Vural, 2005; Özden 2003):

- Yeni şeyler yapmayı sever.
- Soyut düşünme ve sebep sonuç ilişkisi kurmada başarılıdır.
- Olayları mantıksal bir ilişki içinde düzenlemekten hoşlanır.
- Hipotez geliştirme ve test etmede başarılı kişilerdir.
- Tümevarımsal ve tümdengelimsel düşünme becerileri gelişmiştir.
- Gruplayarak, sıralayarak öğrenirler.
- Kategorize etme, sınıflandırma ve muhakeme yetenekleri gelişmiştir.

Görsel – Uzamsal Zekâ

Bu zekâ alanı şekil, renk, biçim ve dokunun görülmesi ve bunların resim olarak somut temsillerine dönüştürme yeteneği ile ilgilidir (T. Bümen, 2020). Ayrıca bu zekâ alanı nesnelerin doğru bir biçimde algılanması, bir kişinin algılarını iki ya da üç boyutlu somut örnekler halinde transfer etmek ve bir nesneyi uzayda hareket ediyor gibi hayal ederek farklı perspektiflerden resimlemek ile ilgilidir

(Temiz, 2007). Bu zekânın dili renkler, şekiller, imajlar, resimler, dokular ve diğer görsel sembollerdir. Bu zekânın özündeki kapasiteler hayal gücü, zihinde canlandırma, uzayda yön bulma, grafik temsili, çeşitli açılardan nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıma, nesneler arası ilişkileri tanıma ve imajlara yönelik zihinsel manevralardır (Lazear, 2000).

Görsel – uzamsal zekâsı gelişmiş olan bireylerin özellikleri şöyle sıralanabilir (Yavuz, 2004; Vural, 2005; Özden 2003):

- Farklı açılardan nesnelerin benzerliklerini ve farklılıklarını ayırt eder.
- Görsel imgeleri çok iyi ve net hatırlar.
- Çok hayal kurar.
- Zihinsel objeler, hayaller ve resimler üretir.
- Yön bulma becerisi gelişmiştir.
- Yüksek düzeyde beceri gerektiren resimleri çizen kişilerdir.
- Görseller aracılığı ile daha iyi anlayıp öğrenirler.
- Değişim ve dönüşümleri kolay fark ederler.

Müziksel – Ritmik Zekâ

Bu zekâ alanı diğer zekâ alanları ile ilişkisi olmayabilen, kendi düşünme ve kural yapılarına sahip olan, bireylerin doğmadan önce gelişmeye başladığı ilk zekâsıdır (T. Bümen, 2020). Bu zekâ alanının özünde müziğin ve ritmin yapısına değer verme, müzikal şemalar oluşturma, sese karşı duyarlılık, melodi, ritim ve ses taklidi yapma ile tanıma ve yaratma, değişik özellikleriyle ton ve ritimleri kullanma vardır (Lazear, 2000).

Müziksel-ritmik zekâsı gelişmiş olan bireylerin özellikleri şöyle sıralanabilir (Yavuz, 2004).

- Müzikal unsurları iyi hatırlar.

- Müzik aletlerine karşı ilgilidir, çalar ya da sever.
- Seslere karşı duyarlıdır.
- Müzik dinlemekten hoşlanır, şarkı söyler ve ritim tutar.
- Kişilerin ses tonlarından ruh hallerini anlar, bir aracın sesini dinleyerek sorun tespiti yapar, seslerden anlam çıkarır (Lazear, 2000).

Bedensel – Kinestetik Zekâ

Bu zekâ alanı tüm vücut ve eller ile ilgili olan, vücut ile zihin arasında uyum sağlayan, vücut hareketlerini kontrol etmek ve yorumlamak ile ilgili olan zekâ alanıdır (T. Bümen, 2020). Bu zekânın özünde vücut hareketlerini kontrol etme, bedenin farkında olma, zihin-beden koordinasyonu kurma, pandomim yetenekleri ve bedeni tümüyle iyi kullanma vardır (Lazear, 2000). Fakat bu zekâ alanının gelişimini sportif kişilerle sınırlamak uygun değildir. Çünkü bir cerrahın ve ya bir pilotun da işlerini yaparken gösterdikleri ince kas becerileri bu zekânın gelişimini ortaya koymaktadır (Bellanca, 1997).

Bedensel-kinestetik zekâsı gelişmiş olan bireylerin özellikleri şöyle sıralanabilir (Saban, 2005; Vural, 2005; zden 2003):

- En az bir sportif faaliyette başarılıdır.
- Sürekli hareket etme ihtiyacı duyar.
- Başkalarının hareketlerini taklit edebilir.
- Nesneleri dokunarak analiz eder.
- Fiziksel hareketleri sever.
- Yaparak yaşayarak öğrenmeye yatkındır.
- Beyin ve beden iletişimi, koordinasyon yetenekleri gelişmiştir.

- Dokunma duyguları gelişmiştir.

Kişilerarası - Sosyal Zekâ

Bu zeka insanlarla empati kurabilme, onların hal ve tavırlarını anlayabilme, duygu, ihtiyaç ve beklentilerini anlayarak buna göre davranabilme ile ilgilidir (Saban, 2005). Ayrıca bu zekâ alanı insanlarla iletişim kurma, insanların ruh halini ve yeteneklerini tanıma gibi davranışları da içermektedir (Campbell, Campbell & Dickinson 1996). Bu zekanın özünde sözlü/sözsüz iletişim kurma, kişilerin ruh halini ve duygularını okuma, işbirliği yapma, empatik dinleme ve empati kurma ile sinerji kurup yaratma vardır (Lazear, 2000).

Kişilerarası-sosyal zekâsı gelişmiş olan bireylerin özellikleri şöyle sıralanabilir (Yavuz, 2004).

- Lider özellikleri taşırlar.
- Empati kurabilme becerileri yüksektir.
- Dinleme becerisine sahiptirler.
- Arkadaş canlısı olan kişilerdir.
- İşbirliği yapmaktan ve buna dayalı işlerden hoşlanırlar.
- İkna becerileri yüksektir.
- Farklı ortamlara kolayca uyum sağlarlar.

İçsel – Özdedönük Zekâ

Bu zekâ alanı kişinin kendini tanıması/bilmesi, kendi hayatı ve öğrenmeleri ile ilgili sorumluluk alması ile ilgili olan zekâ alanıdır (T.Bümen, 2020). Bu zekanın özünde konsantrasyon, düşünsellik, yürütücü biliş, değişik duyguların farkında olma,

kendini tanıma ve değer verme ile yüksek düzeyde düşünme becerileri ve akıl yürütme vardır (Lazear, 2000).

İçsel-özedönük zekâsı gelişmiş olan bireylerin özellikleri şöyle sıralanabilir (Yavuz, 2004).

- Bireysellikten hoşlanırlar.
- Kendilerini iyi tanıyan, kendisine güvenen ve kendisine saygısı olan kişilerdir.
- Yaptığı işi bilinçli olarak ve kendini dinleyerek yaparlar.
- Hayattaki amacını bilen, kendini iyi motive eden kişilerdir.
- Duygularını iyi bir şekilde dile getirebilen kişilerdir.
- Bağımsız olmayı severler.

Doğa Zekâsı

Bu zekâ alanı doğal çevreyi tanıma ve anlama ile ilgili zekâdır (T.Bümen, 2020). Bu zekânın özünde doğa ile bütünleşme, canlıları koruma ve etkileşim kurma, doğal bitki örtüsüne duyarlılık, doğaya duyarlılık ve farkındalık, doğadaki hayvan ve bitkileri tanıyıp sınıflandırma ve bitki yetiştirme gibi yetkinlikler vardır (Lazear, 2000).

Doğa zekâsı gelişmiş olan bireylerin özellikleri şöyle sıralanabilir (Yavuz, 2004).

- Canlıları incelemekten hoşlanırlar.
- Çevre bilinçleri gelişmiştir.
- Doğadaki her tür canlı ve farklı unsurlarla ilgilidirler.
- Doğa gezileri ve belgesellerden hoşlanan kişilerdir.

Davranış Kalıpları ve Çoklu Zekâ Korelasyonu

Davranış kalıplarının öğrenilmiş davranışlardan meydana gelmesi (Woodsmall & Woodsmall, 2003), öğrenmenin davranışlarla ilgili olması (Seven & Engin, 2008) ve öğrenmeyi etkileyen unsurlardan birinin de zekâ olması (Dilmaç & Karababa, 2016), hatta öğrenme hızının kişinin zekâ durumu ile doğrudan ve yakın bir ilişki içinde olması (Kılıç, 2018) davranış kalıpları ile çoklu zekâ arasında bir korelasyonun olabileceğini akla getirmektedir.

Bireylerin farklı zekâ alanlarına göre bazı davranışları öğrenmelerinin kolaylaştığı veya bazı davranışları daha kolay öğrenmeye meyilli olduğu düşünülebilir. Örneğin bedensel – kinestetik zekâsı baskın bireylerin psikomotor becerileri öğrenmelerinin daha kolay olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte hem çoklu zekâ hem de davranış kalıpları ile yukarıda yapılan kuramsal/kavramsal açıklamalar dikkate alındığında belirli bir davranış kalıbı altında yer alan ve alt kalıplardan birine sahip olan bireylerin davranış kalıbı özelliklerine göre bazı zekâ alanlarının daha da baskın olduğu ya da farklı bir ifade ile baskın zekâsının taşıdığı özellikler nedeniyle bireylerin belirli davranışları (kalıpları) göstermelerinin daha da kolay ve olası olduğu düşünülebilir.

Değişiklik kalıbı altında yer alan ayrılık insanlarında gözlemlenen benzerlikleri ayırt etme özelliğinin görsel-uzamsal zekâyâ sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması nedeniyle, aynılık insanlarının baskın zekâlarının görsel-uzamsal zekâ olabileceği yorumu yapılabilir. Yine bu kalıp altında yer alan farklılık insanlarında gözlemlenen farklılıkları ayırt etme, değişim ve dönüşümleri fark etme özelliklerinin görsel-uzamsal zekâyâ sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması; düşünme becerilerinin gelişmiş olması, karmaşık sorunları çözme eğilimli olma özelliklerinin mantıksal-matematiksel zekâyâ sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması nedeniyle, farklılık insanlarının baskın zekâlarının görsel-uzamsal zekâ ve/veya mantıksal-matematiksel zekâ olabileceği yorumu yapılabilir.

Temel ilgi kalıbı altında yer alan insan odaklı insanlarda gözlemlenen iletişim ve etkileşim becerileri, kişilere olan ilgi özelliklerinin kişilerarası-sosyal zekâyâ ve sözel-dilsel zekâyâ sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması nedeniyle, insan odaklı olan insanların baskın zekâlarının kişilerarası-sosyal zekâ ve/veya sözel-dilsel zekâ olabileceği yorumu yapılabilir. Yine bu kalıp altında yer alan nesne odaklı insanlarda gözlemlenen nesneleri dokunarak algılama, nesnelere olan ilgi özelliklerinin bedensel-kinestetik zekâ ve doğa zekâsına sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması nedeniyle, nesne odaklı olan insanların baskın zekâlarının bedensel-kinestetik zekâ ve/veya doğa zekâsı olabileceği yorumu yapılabilir. Yine bu kalıp altında yer alan yer odaklı insanlarda gözlemlenen mekân algısı özelliğinin görsel-uzamsal zekâyâ sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması nedeniyle, yer odaklı olan insanların baskın zekâlarının görsel-uzamsal zekâ olabileceği yorumu yapılabilir. Yine bu kalıp altında yer alan eylem odaklı insanlarda gözlemlenen hareketi sevme, ilgi duyma ve hareket etme ile farklı kişilerle birlikte olma ve onların hareketlerini izleme özelliklerinin bedensel-kinestetik zekâ ve kişilerarası-sosyal zekâyâ sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması nedeniyle, eylem odaklı olan insanların baskın zekâlarının bedensel-kinestetik zekâ ve/veya kişilerarası-sosyal zekâ olabileceği yorumu yapılabilir. Yine bu kalıp altında yer alan bilgi odaklı insanlarda gözlemlenen sorgulayıcı, araştırmacı ve yenilikçi olma gibi özelliklerin mantıksal-matematiksel zekâyâ sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması nedeniyle, bilgi odaklı olan insanların baskın zekâlarının mantıksal-matematiksel zekâ olabileceği yorumu yapılabilir.

Bilgi kalıbı altında yer alan somut bilgi insanlarında gözlemlenen somut unsurlarla öğrenme, dokunma duygusunun gelişmiş olması özelliklerinin bedensel-kinestetik zekâyâ sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması nedeniyle, somut bilgi insanların baskın zekâlarının bedensel-kinestetik zekâ olabileceği yorumu yapılabilir. Yine bu kalıp altında yer alan soyut bilgi insanlarında gözlemlenen soyut sembollerle ilgilenme özelliklerinin

mantıksal-matematiksel zekâya sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması nedeniyle, soyut bilgi insanların baskın zekâlarının mantıksal-matematiksel zekâ olabileceği yorumu yapılabilir. Hatta henüz çalışmalar tamamlanmamış olsa bile soyut bilgi insanların sezgilerinin güçlü olması ve altıncı hisse sahip olmaları nedeniyle soyut bilgi insanların baskın zekâlarından birisinin de varoluşsal zekâ olabileceği söylenebilir. Yine bu kalıp altında yer alan global ve spesifik insanlarda gözlemlenen bir durumda çerçevenin bütününe veya ayrıntılara odaklanma özelliklerinin görsel-uzamsal zekâya sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması nedeniyle, hem global hem de spesifik insanların baskın zekâlarının görsel-uzamsal zekâ olabileceği yorumu yapılabilir.

Değerlendirme kalıbı altında yer alan iç değerlendirme yapan insanlarda gözlemlenen iç motivasyon, iç yönelme özelliklerinin içsel-özedönük zekâya sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması nedeniyle, iç değerlendirme yapan insanların baskın zekâlarının içsel-özedönük zekâ olabileceği yorumu yapılabilir. Yine bu kalıp altında yer alan dış değerlendirme yapan insanlarda gözlemlenen diğer kişilere yönelme, onları dikkate alma özelliklerinin kişilerarası-sosyal zekâya sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması nedeniyle, dış değerlendirme yapan insanların baskın zekâlarının kişilerarası-sosyal zekâ olabileceği yorumu yapılabilir.

Karar kalıbı altında yer alan görsel karar alan insanlarda gözlemlenen görsel imgelerle ilgilenme, görsel detaylara odaklanma özelliklerinin görsel-uzamsal zekâya sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması nedeniyle, görsel karar alan insanların baskın zekâlarının görsel-uzamsal zekâ olabileceği yorumu yapılabilir. Yine bu kalıp altında yer alan işitsel karar alan insanlarda gözlemlenen ses, tempo, ton, vurgu, ritim özelliklerinin müzikal-ritmik zekâya sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması nedeniyle, işitsel karar alan insanların baskın zekâlarının müzikal-ritmik zekâ olabileceği yorumu yapılabilir. Yine bu kalıp altında yer alan duygusal karar alan insanlarda gözlemlenen duygulara dönük

olma, fiziksel temas, hareket etme, deneyimleme özelliklerinin içsel-özedönük zekâ ve bedensel-kinestetik zekâyâ sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması nedeniyle, duygusal karar alan insanların baskın zekâlarının içsel-özedönük zekâ ve/veya bedensel-kinestetik zekâ olabileceği yorumu yapılabilir. Yine bu kalıp altında yer alan mantıksal karar alan insanlarda gözlemlenen akıl yürütme özelliklerinin mantıksal-matematiksel zekâyâ sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması nedeniyle, mantıksal karar alan insanların baskın zekâlarının mantıksal-matematiksel zekâ olabileceği yorumu yapılabilir.

Motivasyon kalıbı altında yer alan ilerlemeci insanlarda gözlemlenen hedef belirleme, hedefe yönelme gibi özelliklerin ve kaçınmacı insanlarda gözlemlenen kaçınma davranışı gösterme, olumsuzluklara odaklanma gibi özelliklerinin içsel-özedönük zekâyâ sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması nedeniyle, hem ilerlemeci hem de kaçınmacı insanların baskın zekâlarının içsel-özedönük zekâ olabileceği yorumu yapılabilir.

Dürtü kalıbı altında yer alan güç insanlarında gözlemlenen liderlik, ikna kabiliyeti, ortamı kontrol arzusu gibi özelliklerin sözel-dilsel zekâ ve kişilerarası-sosyal zekâyâ sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması nedeniyle, güç insanların baskın zekâlarının sözel-dilsel zekâ ve kişilerarası-sosyal zekâ olabileceği yorumu yapılabilir. Yine bu kalıp altında yer alan sevgi insanlarında gözlemlenen dostluk, arkadaşlık, etkili iletişim ve etkileşim gibi özelliklerin kişilerarası-sosyal zekâ ve sözel-dilsel zekâyâ sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması nedeniyle, sevgi insanların baskın zekâlarının kişilerarası-sosyal zekâ ve sözel-dilsel zekâ olabileceği yorumu yapılabilir. Yine bu kalıp altında yer alan başarı insanlarında gözlemlenen hedef belirleme ve başarma, sistematik olma ve mantıksal düzenlemeler yapma gibi özelliklerin içsel-özedönük zekâ ve mantıksal-matematiksel zekâyâ sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması nedeniyle, başarı insanların baskın zekâlarının içsel-özedönük zekâ ve mantıksal-matematiksel zekâ olabileceği yorumu yapılabilir.

Etkinlik kalıbı altında yer alan kural insanlarında gözlemlenen etkinlik ve eylemlere ilgi duyma özelliklerinin bedensel-kinestetik zekâyâ sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması nedeniyle, kural insanlarının baskın zekâlarının bedensel-kinestetik zekâ olabileceği yorumu yapılabilir. Yine bu kalıp altında yer alan seçenek insanlarında gözlemlenen etkinlik ve eylemlere ilgi duyma ile alternatifler üretme özelliklerinin bedensel-kinestetik zekâ ve mantıksal-matematiksel zekâyâ sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması nedeniyle, bilgi odaklı olan insanların baskın zekâlarının bedensel-kinestetik zekâ ve/veya mantıksal-matematiksel zekâ olabileceği yorumu yapılabilir.

Organizasyon kalıbı altında yer alan planlamacı insanlarda gözlemlenen mantıksal düzenlemeler yapma, gruplama ve sıralama yapma, zamanlamaya dikkat etme gibi özelliklerin mantıksal-matematiksel zekâ ile bedensel-kinestetik zekâyâ sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması nedeniyle, planlamacı insanların baskın zekâlarının mantıksal-matematiksel zekâ ve/veya bedensel-kinestetik zekâ olabileceği yorumu yapılabilir. Yine bu kalıp altında yer alan özgür ruhlarda gözlemlenen içinden geldiği gibi davranma ve yaparak-yaşayarak öğrenme gibi özelliklerin içsel-özedönük zekâ ile bedensel-kinestetik zekâyâ sahip olan bireylerin özellikleri arasında da bulunması nedeniyle, özgür ruhların baskın zekâlarının içsel-özedönük zekâ ve/veya bedensel-kinestetik zekâ olabileceği yorumu yapılabilir.

Davranış kalıpları altında yer alan farklı insan özellikleri ile zeka alanlarına ilişkin bireysel özellikler kavramsal/kuramsal bağlamda incelenip karşılaştırılmış ve bu bölümde bu ikisi arasında olduğu düşünülen korelasyon yorumlanarak ifade edilmiştir. Yukarıda açıklanan bu korelasyon özetlenerek Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Davranış Kalıpları ve Çoklu Zekâ Korelasyonu

Davranış Kalıpları	Kişi Sınıflamaları	Baskın Olabilecek Zekâ/Zekâlar	Anahtar Kavramlar
Değişiklik Kalıbı	Aynılık İnsanları	Görsel-uzamsal	Benzerlikleri ayırt etme
	Farklılık İnsanları	Görsel-uzamsal Mantıksal-matematiksel	Farklılıkları ayırt etme, değişim ve dönüşümleri fark etme Düşünme becerileri.
Temel İlgi Kalıbı	İnsan Odaklılar	Kişilerarası-sosyal Sözel-dilsel	Kişilere yatkınlık İletişim ve etkileşim
	Nesne Odaklılar	Bedensel-kinestetik Doğa	Nesnelerin dokunarak algılanması Nesnelere ilgi
	Yer Odaklılar	Görsel-uzamsal	Mekân algısı
	Eylem Odaklılar	Bedensel-kinestetik Kişilerarası-	Hareket etme Kişilerle birliktelik
	Bilgi Odaklılar	Mantıksal-matematiksel	Sorgulayıcı, araştırmacı, yenilikçi olma
Bilgi Kalıbı	Somut Bilgi İnsanları	Bedensel-kinestetik	Somut öğrenme, dokunma duygusu
	Soyut Bilgi İnsanları	Mantıksal-matematiksel Varoluşsal*	Soyut semboller Sezgiler ve altıncı his
	Globaler	Görsel-uzamsal	Kapsama odaklanma, geniş bakış açısı
	Spesifikler	Görsel-uzamsal	Ayrıntılara odaklanma
Değerlendirme Kalıbı	İç Değerlendirmeciler	İçsel-özedönük	İç motivasyon
	Dış Değerlendirmeciler	Kişilerarası-sosyal	Diğer kişileri dikkate alma

Tablo 1. (Devamı)

	Görsel Karar Alanlar	Görsel-uzamsal	Görsel imgeler, görsel detaylar
	İşitsel Karar Alanlar	Müzikal-ritmik	Ses, vurgu, ton, ritim
Karar Kalıbı	Duygusal Karar Alanlar	İşsel-özedönük Bedensel-kinestetik	Duygular Fiziksel temas, hareket, deneyim
	Mantıksal Karar Alanlar	Mantıksal-matematiksel	Akıl yürütme
	İlerlemeciler	İşsel-özedönük	Hedef belirleme, işsel durum
Motivasyon Kalıbı	Kaçınmacılar	İşsel-özedönük	Kaçınmaya odaklanma, işsel durum
	Güç İnsanları	Kişilerarası-sosyal Sözel dil	Liderlik İkna, ortam kontrolü
Dürtü Kalıbı	Sevgi İnsanları	Kişilerarası-sosyal Sözel dil	Dostluk ve arkadaşlık İletişim ve etkileşim
	Başarı İnsanları	İşsel-özedönük Mantıksal-matematiksel	Hedef belirleme ve başarma Sistemik ve mantıksal düzenleme
Etkinlik Kalıbı	Kuralcılar	Bedensel-kinestetik	Eylemler/etkinlikler
	Seçenekçiler	Bedensel-kinestetik	Eylemler/etkinlikler Alternatifler üretme
Organizasyon Kalıbı	Planlamacılar	Mantıksal-matematiksel Bedensel-kinestetik	Mantıksal düzenlemeler yapma, gruplama ve sıralama yapma Zamanlamaya dikkat
	Özgür Ruhlar	İşsel-özedönük Bedensel-kinestetik	İçinden geldiği gibi davranma Yenerek yenilerek

*Bu zekâ alanı ile ilgili çalışmalar henüz tam olarak sonuçlandırılmamıştır.

Tablo 1’de davranış kalıpları ile ilişkisi olabileceği düşünülen baskın zekâ alanları yazılmıştır. Hem davranış kalıpları açısından hem de zekâ alanları açısından kişisel özelliklerle ilgili olan anahtar kavramlar çerçevesinde davranış kalıpları ile zekâ alanları ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Bu ilişkilendirme yapılırken, davranış kalıplarının temelinde yatan özellikler ve kişisel nitelikler değerlendirilerek ilişkili olabileceği zekâ alanı belirlenmiştir.

Sonuç

Çoklu zekâ kuramının ortaya çıkması ile birlikte zekâ ile ilgili olan anlayışın son yıllarda büyük bir değişikliğe uğradığı söylenebilir. Nitekim eski zekâ anlayışında zekânın doğuştan kazanılan, sabit olan ve bu nedenle asla değiştirilemeyeceği düşüncesinin yerini bireyin kalıtımla birlikte getirdiği zekâ kapasitesinin iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir olduğu anlayışının aldığıdır (Saban, 2004). Zekânın gelişmesi ve değişmesinin bir sonucu olarak da insan davranışlarının değişebileceği söylenebilir. Çünkü davranış zekâ, güdülenme, düşünme, algılama, sinir sistemi gibi unsurların oluşturduğu içsel etkenlerle kişinin yaşadığı fiziksel ve sosyal çevre özelliklerinin etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır (Cüceloğlu, 1991). Bu nedenle davranışların şekillenmesinde, ortaya çıkmasında ve aslında davranış kalıplarının oluşmasında zekânın da önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Davranış kalıbı insan özellikleri ile zekâ alanları insan özellikleri karşılaştırıldığında ortaya çıkan önemli benzerliklerden dolayı davranış kalıpları ile zekâ alanları arasında bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir. Örneğin dürtü kalıbı altındaki sevgi insanlarında görülen iletişim kurmayı sevmek, dost canlısı olma, dostluk, olumlu ilişkiler kurma, duygusal olma gibi özellikler hem kişilerarası-sosyal zekâ özelliklerinde hem de sözel-dilsel zekâ özelliklerinde göze çarpmaktadır. Yine organizasyon kalıbı altındaki planlamacıların zamanlamaya dikkat etmesi, zamanı iyi yönetmeleri, mantıksal düzenlemeler ve sistematik kurallarla yaşamlarına yön vermeleri gibi özelliklerin hem mantıksal-matematiksel zekâyâ hem

de bedensel-kinestetik zekâya vurgu yaptığı görülebilir. Bunun gibi örnekler her kalıp ve zekâ alanı için örneklenebilir. Zaten Tablo 1 oluşturulurken anahtar kavramlar bu bağlamda düşünülerek oluşturulmuştur.

Davranış kalıpları ve zekâ alanlarına ilişkin kuramsal ve kavramsal çerçeve bağlamında değerlendirildiğinde, davranış kalıpları baskın zekâ alanlarının bir göstergesi olabilir. Hatta davranış kalıpları baskın olan bu zekâ alanlarına göre şekillenmiş olabilir. Ayrıca zekâ alanlarının gelişmesi ve değişmesi ile kişinin sahip olduğu davranış kalıpları değişebilir ya da kişinin bir kalıp çerçevesinde dengeyi yakalayabilir. Bu çalışma kuramsal/kavramsal bağlamda tarama düzeyinde bir çalışmadır. Fakat konuyla ilgili bu korelasyonun daha somut şekilde ortaya konulması ve kanıtlanması amacıyla farklı nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir. Bu amaçla kişilerin hem davranış kalıpları hem de çoklu zekâ alanları gözlem, görüşme, ölçek, test, anket gibi ölçme araçları ile belirlenerek bu ilişkiyi ortaya konulabilir.

Kaynakça

Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. USA: ASCD Member Book.

Badem, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının değişiklik huy kalıbını kullanmalarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Bayındır, M. Ş. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanları ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Doktora Tezi). Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi.

Bellanca, J. (1997). *Active learning handbook for the multiple intelligences classroom*. USA: IRI/Skylight Training and Publishing.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Çalışkan, N. & Badem, Ö. (2016). Öğretmen adaylarının değişiklik huy kalıbını kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik analitik bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 461-479.

Çalışkan, N. & Kuzu, O. (2018). Investigation of the preservice teachers' personality traits according to the activity behavior pattern. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9 (34), 2069-2085.

Çalışkan, N., Kuzu, O., & Kuzu, Y. (2017). The development of a behavior patterns rating scale for preservice teachers. *Journal of Education and Learning*, 6 (1), 130-142.

Çalışkan, N., Kuzu, O. & Torunoğlu, H. (2020). Öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin dürtü davranış kalıbı açısından değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7 (3), 96-117.

Campbell, L., Campbell, B. & Dickinson, D. (1996). *Teaching and learning through multiple intelligences*. Tucson Arizona: Zephyr Press.

Can, G. (2018). Kişilik gelişimi (psikososyal ve ahlak gelişimi). B.Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 123-163). Ankara: Pegem Akademi.

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. İstanbul:Remzi Kitabevi.

Demir, S., Camuzcu, S. & Yiğit, C. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ profilleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (21), 92-109.

Demirel, Ö., Başbay, A. & Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zekâ: Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

Dilci, T. & Babacan, T. (2011). Sınıf öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3) , 47-64 .

Dilmaç, B. & Karababa, A. (2016). Öğrenme ve öğrenme ile ilgili temel kavramlar. G. Ekici (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuramları ve uygulamadaki yansımaları* içinde (s. 4-36). Ankara: Pegem Akademi.

Duran, M. & Akdeniz, H. (2016). Çoklu zekâ kuramı. G. Ekici (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuramları ve uygulamadaki yansımaları* içinde (s. 702-770). Ankara: Pegem Akademi.

Ekici, G. & Kurt, H. (2013). Bireysel farklılıklar ve öğretime yansımaları. G. Ekici & M. Güven (Eds.), *Yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Gardner, H. (1983). *Zihin çerçeveleri: Çoklu zekâ teorisi* (E.Kılıç, Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları.

Gardner, H. (1999). *Çoklu zekâ: Görüşmeler ve makaleler*. İstanbul: Enka Okulları Vakfı.

Gardner, H. (2011). *Frames of minds*. USA: Basic Books.

Gardner, H. & Hatch, H. (1989) Multiple intelligences to school: Educational implications of the theory of multiple intelligence. *Educational Researcher*, 18, 4-9.

Genç, M. (2012). Öğretmenlerin çoklu zekâ alanları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 1 (1).

İpekşen, S. & Zorlu, Y. (2022). Fen bilimleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile öğrenme biçimleri, öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 0 (17), 97-112.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kaya, Z. (2012). Gelişim ve öğrenme. Z.Kaya (Ed.), *Öğrenme ve öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller* içinde (s. 1-26). Ankara: Pegem Akademi.

Kılıç, M. (2018). Öğrenmenin doğası. B.Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 165-196). Ankara: Pegem Akademi.

Kuzu, O., Çalışkan, N. & Kuzu, Y. (2017). Evaluation of teacher candidates according to the organization people pattern. *College Student Journal*, 51 (4), 561-569.

Külahoğlu, Ş. (2018). Gelişim ve öğrenme psikolojisine giriş. B.Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 2-28). Ankara: Pegem Akademi.

Palta, Ü. A. & Ay, Ü. A. (2019). Öğretmen adaylarının değişiklik huy kalıbını kullanma ve yılmazlık düzeyleri. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 11 (41), 52-61.

Lazear, D. (2000). The intelligent curriculum. Using MI to develop your student's full potential. New York: Zephyr Press.

Morgan, C.T. (1988). *Psikolojiye giriş ders kitabı*. (H. Arıcı, Çev. Ed.). Ankara: Meteksan Yayınları.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (Geliştirilmiş 5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özkan, H. H. (2008). Çoklu zeka kuramı ve eğitim programı öğeleri ilişkisi. *Education Sciences*, 3 (2) , 332-344.

Saban, A. (2004). Öğrenme ve öğretme süreci- yeni teori ve yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.

Selçuk, Z., Kayılı, H. & Okut, L. (2003). *Çoklu zekâ uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N. (2018). Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. Ankara: Anı Yayıncılık.

Seven, M. A. & Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 189-212.

T. Bümen, N. (2020). Çoklu zekâ kuramı ve eğitim. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 1-37). Ankara: Pegem Akademi.

Temiz, N. (2007). *Çoklu zekâ kuramı – okulda ve sınıfta*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Vural, B. (Editör). (2005). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ*. İstanbul: Hayat Yayınları.

Yalmanlı, S. G. (2011). Çoklu zekâ türleri ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 1269-1289.

Yavuz, K.E. (2004). *Çoklu zekâ teorisi uygulama rehberi* (1. Baskı). Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları.

Yenilmez, K. & Çalışkan, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 48-63.

Zeteroğlu, E. Ş. (2014). Altı yaşındaki çocukların anne baba tutumları ile çoklu zekâ alanları ve grup içi etkinlik düzeyleri arasındaki ilişki. (Doktora Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zorlu, Y. & Zorlu, F. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanları ile öğrenme biçim ve stillerinin incelenmesi: İlişkisel bir araştırma. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 49-78.

Woodsmall, M. & Woodsmall, W. (2003). *Davranış kalıplarının gücü*. İstanbul: Kariyer Yayınları.

BÖLÜM II

Öğretmenlere Ödül Verme

Hüsnü ERGÜN¹

Giriş

Örgütler belirli bir amaç için bir araya gelen insanlardan oluşmaktadır. Bu insanlardan örgüt amaçları doğrultusunda çalışması bazen de fedakârlık yapması beklenmektedir. Bu insan grubu örgüt amaçları doğrultusunda çalışmayanların cezalandırılmasını beklerken fedakârlık yapan öğretmen bu çabalarının takdir edilmesini beklemektedir. Bu bölümde öğretmenlere nasıl ödül verildiği yasal düzenlemeler çerçevesinde tartışılacaktır.

Ödül ve Ceza

Çalışanlar, kendilerinden ne istendiğini, örgütsel amaçlara ulaşmak için neler yapması gerektiğini, yöneticisiyle var olan durumunu ve hangi noktalarda gelişime ihtiyaç duyduğunu ortaya

¹ Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi

çıkaracak yöntemlere ve kendini geliştirme fırsatlarına ihtiyaç duyabilmektedir. Performans yönetimi, bu ihtiyaçların giderilmesi için önemli fırsatlar sunabilmektedir. Performans yönetiminin önemli öğelerinden biri performans değerlendirmedir. Performans değerlendirme, çalışma ürünlerini iyileştirmek için performansla ilişkin verileri toplama ve yama işlemlerini kapsarken çalışana performansı ile ilgili geri bildirim sağlamaktadır (Helvacı, 2002: 157). Hızlı değişim ve gelişmelerin yanı sıra bilgi yönetimindeki iletişimin artması, organizasyonlar için etkin performans değerlendirme sisteminin varlığını kaçınılmaz hale getirmiştir (Ali, Mahdi ve Malihe, 2012: 161). Üniversitelerde yapılan bir araştırmada performans değerlendirmede; liderlik desteğine ihtiyaç duyulduğu, yöneticilerin değerlendirmelerini zamanında tamamlanmasından sorumlu tutulmaları gerektiği ve performans değerlendirmelerinin iyi yapılması için yöneticilerin daha yeterli hale getirilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır (Cintrón ve Flaniken, 2011: 29). Başka bir çalışmada ise performans değerlendirme sürecinin çalışanların içsel motivasyonunu pozitif etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır (Ali, Mahdi ve Malihe, 2012: 167). Ayrıca, performans değerlendirme, çalışanların etkileşimli adalet duygularının belirleyicileri arasındadır (İsmail ve AbdRazak, 2017;s.15). Performans değerlendirilmesi yapılmadan rastgele belirlenen ödüller, örgütsel adaletin zarar görmesine, çalışanların görevlerini tam olarak yerine getirmeden ödüle ulaşmayı sağlayacak farklı yollar aramasına neden olabilecektir. Örgütün amaçlarına ulaşmasına katkı sağlamayacak bu uygulamalar örgütsel performansı da olumsuz etkileyecektir. Normal şartlarda örgüte faydası olan çalışanın ödül, faydası olmayanın ise ceza alması gerekmektedir. Ödül ve cezanın rastgele dağıtılması çalışanlarının örgüt amacına hizmet etmeden ödül almanın yollarını aramaya itecektir. Ödülün belli kurallar olmadan dağıtımı çalışanları da kuralsızlığa yönlendirebilecektir.

Tüm örgütlerde olduğu gibi Milli Eğitim Bakanlığı da çalışanlarının istenmeyen davranışlarına ceza uygularken, istenen davranışlarını ise ödüllendirmektedir. Bu ödüller belli kurallar

dâhilinde olduğunda örgütte çatlak sesler azalırken rastgele olduğunda ise örgütte dedikodu ve çatlak sesler artmaktadır. Ödüller önemli örgütsel desteklerdendir. Örgütsel destek; örgütünün amaçların ulaşması için yaptığı çalışmalar sonucunda organizasyonu tarafından yapılan çalışmaların önemsendiğine, övgü ve onay ihtiyacının karşılandığına, mutluluklarına önem verildiğine ilişkin çalışanda oluşan genel inanç şeklinde tanımlamaktadır (Eisenberger, v.d.,1986: 501). Çalışanlar, hangi örgütte olursa olsun çalışmalarının yani örgütlerine yaptıkları katkıların görülmesini isteyeceklerdir. Örgütsel destek, örgüt içerisinde işlemesi düşünülen bir unsur olmasına rağmen bazı durumlarda okullarımızda referans desteği, örgütsel desteğin yerini alabilmektedir. Örgütsel desteğin verilmesinde ölçütlerin net olmaması, çalışanları referans desteği arayışına itebilmektedir. Türkiye’de referans desteğinin, örgütsel desteğin yerini alabildiğine ilişkin algılara rastlanabilmektedir (Aydoğan, 2009; Büte, 2011; Çelik ve Erdem; 2012; Meriç ve Erdem, 2013; Özkanan ve Erdem, 2015).

Örgütsel ödüllerin bireylerin örgütün istediği şekilde davranması için verildiği varsayılmaktadır (Chen, Ford ve Farris, 1999;s.48). Ödüller, bir anlamda gösterilen davranışın tekrar edilmesi isteğinin yansımasıdır. Çalışanlar, örgütlerine yaptıkları katkılar karşılığında ödüllendirildiklerinde aynı katkıyı sürdürme eğiliminde olabileceken referans desteği ile ödül alan çalışan bu ödül ya da ödülleri alabilmek için referans desteğini sürdürmeye yönelik çaba gösterebilecektir Bu durumda, ödüllerden beklenen örgütsel fayda sağlanamayacaktır. Örgütsel ödül; çalışanların ihtiyaçlarını tatmin edici algıladıkları her şey olarak tanımlanabilir. Maaş ve yan ödemeler, yemek hediye sertifikaları gibi geleneksel ekonomik ödüllerden, bir amirden övgüler almak ve informal grupta saygın bir yere sahip olma gibi psikososyal ödüllere kadar her şey ödülleri oluşturabilir (Reif v.d. 1976: 470; Bartol ve Srivastava, 2002: 66).

Vroom’un beklenti kuramına göre; birey her davranışının sonucunda ödüllendirileceği ya da cezalandırılabileceğine ilişkin beklenti ile işe başlar (Eren, 2001: 529). Beklenti teorisine göre;

insan davranışlarının, uyaranlara tepki vermekten çok bilinçli beklentiler tarafından motive edilmektedir. Çalışanın eyleminin, istenilen amaç ya da sonuca ulaştıracağı beklentisi bulunmaktadır (Ugah ve Arua 2011: 1). Vroom (1964), motivasyonu; kişinin hareketinin belirli bir sonuca ulaştıracağı beklentisi ile bu sonucun değerinin etkileşimiyle belirlenen ve kişiyi belirli bir eylemde bulunmaya iten bir güç olarak tanımlamaktadır (Lawler ve Suttle, 1973: 482). Çalışanın beklenen ve bireye cazip gelebilecek sonuca göre hareket edeceği belirtilmektedir. Kısaca birey, eylemlerinin istenilen sonuçlar doğuracağını beklemektedir. Bu kurama göre motivasyon kuvveti, davranış sonucundaki beklenti, amacın değerli oluşu ve beklentinin başka bir ödüle aracılık edeceği beklentisinin çarpımına eşittir (Renko v.d., 2012:668). Araçsallık, bir sonucun başka bir sonuca bağlanmasıdır. Beklenti ise kişinin belirli bir sonucun mümkün olup olmadığı konusundaki inancının gücüdür (Suciu v.d., 2013: s.184). Bir öğretmen, çok çalışırsa başarı belgesi alabileceğini bu belgenin de yönetici olmasında etkili olması nedeniyle önemli olduğunu düşünebilir. Öğretmen, başarı belgesi alabilmek için çaba harcamak isteyebilir. Bu düşüncedeki bir öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı Personeline Başarı, Üstün Başarı Belgesi ve Ödül Verilmesine Dair Yönerge’yi inceleyebilir (MEB, 2013). Bu yönergeyi inceleyen bir öğretmende okulda neler yapması gerektiğine ilişkin net bir algı oluşmayabilecektir.

Yasal Düzenlemelerde Ödül

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen ve diğer personeline ödül verirken yasal dayanak olarak Millî Eğitim Bakanlığı Personeline Başarı, Üstün Başarı Belgesi ve Ödül Verilmesine Dair Yönerge’yi almaktadır (MEB, 2013). Millî Eğitim Bakanlığı Personeline Başarı, Üstün Başarı Belgesi ve Ödül Verilmesine Dair Yönergenin 5. Maddesinde; *“Başarı Belgesi, olağanüstü gayret ve çalışmaları ile emsallerine göre başarılı görev yapmak suretiyle;*

- a) Kamu kaynağında önemli ölçüde tasarruf sağlanmasında,

b) Kamu zararının oluşmasının önlenmesinde veya önlenemez kamu zararlarının önemli ölçüde azaltılmasında,

c) Kamusal fayda ve gelirlerin beklenenin üzerinde artırılmasında veya sunulan hizmetlerin etkililik ve kalitesinin yükseltilmesinde somut olaylara ve verilere dayalı olarak katkı sağladıkları denetimlerde veya disiplin amirleri ile Başarı Belgesi vermeye yetkili makamlarca tespit edilen personele verilebilir.” hükmü yer almaktadır.

Belirtilen maddeler incelendiğinde öğretmenin bu maddelere uygun olarak nasıl ödüllendirileceğinin net olmadığı görülmektedir. Bu durum, referans desteğinin öneminin artmasına neden olabilecektir. Örgütüne gerçekten katkı sunan ancak referans bulamadığı için ödül alamayan öğretmenin de çalışma isteği azalabilecektir. Öğretmenlerin, “kamu kaynağında önemli ölçüde tasarruf sağlanmasında, kamu zararının oluşmasının önlenmesinde veya önlenemez kamu zararlarının önemli ölçüde azaltılmasında, kamusal fayda ve gelirlerin beklenenin üzerinde artırılmasında veya sunulan hizmetlerin etkililik ve kalitesinin yükseltilmesinde ne yaparlarsa katkı sağlayabilecekleri” belli değildir. Öğretmen, enerji tasarrufu yapınca mı, ders dışı faaliyetlerde bulununca mı yoksa görevini eksiksiz yapınca mı tasarruf sağlamış olacaktır. İkinci ölçütte devamsızlığı azaltınca mı, başarılı olunca mı, üst eğitim kurumuna hazırlayınca mı, geri dönüşüm projeleri yapınca mı yoksa okulu ya da sınıfı ve eşyaları koruyunca mı kamu zararını önlemiş olacaktır. Öğretmen, okula yapılan bağışları arttırınca mı, köy okullarının arazilerinin verimli bir şekilde işletilmesini sağlayınca mı yoksa okulda tercih edilen bir öğretmen olunca mı geliri arttıracaktır. Okulu bir ticarethane olarak mı düşüneceğiz yoksa devletin eğitim hizmeti sunduğu bir yer olarak mı düşüneceğiz. Kamu zararını önlemede örnek olarak sunduğumuz başarının tanımı da nesnel değildir. “Ödül almak isteyen bir öğretmen ne yapmalıdır?” sorusuna net cevap verememekteyiz. Bu durum ödül verecek yöneticiyi de zor durumda bırakabilir.

Bu durum, örgütsel desteği gerçekten adil bir şekilde yapan ya da yapmak isteyen yöneticilerin önünde de engel olabilmektedir. Yönetici ne yaparsa yapsın, ödül almayan personele bu durumu açıklama da zorluk yaşayacaktır. Ayrıca, referans desteği ile bu ödülü alacaklara da kolaylık sağlayacaktır. Ölçütlerin belirgin olması ise ödül almak isteyen çalışanların ne yapacaklarını netleştirmekte, referans desteğinin etkisini ise azaltabilmektedir. Ölçütlerin net bir şekilde belli olması ödül verilmesindeki keyfiyeti azaltabilecektir. Keyfiyetin azalması yöneticiler üzerindeki stresi de azaltabilecektir.

Ödüllerin hangi ölçütlere göre verilmesinin bilinmesi çalışanların adalet duygusunu da güçlendirebilecek ve yöneticilerin ödüllendirilecek personeli belirlemelerini kolaylaştırabilecektir. Yapılan araştırmada yeterince ödüllendirildiğine inanmayan akademik personelin üniversitenin verdiği desteklerden yararlanamadığı algısına sahip olduğu anlaşılmaktadır (Büyükyılmaz ve Çakmak, 2014: 593). Ödül, adaletli bir şekilde dağıtıldığında çalışan, ödülü hak edenin aldığını düşünecek ve örgüte faydalı olduğunda örgütünün desteğini alabileceğini düşünebilecektir. Ayrıca, benzer şartlardaki bir okulda görev yapan öğretmenin aynı davranışı ödüllendirilirken diğer öğretmenin ödüllendirilmemesi de öğretmenlerde olumlu karşılanmayabilecektir. Adams'ın eşitlik teorisine göre örgütte görev yapan kişi, örgütte göstermiş olduğu fayda ile bunun karşılığında örgütten elde ettiği kazanımlar arasındaki oranı diğer görev yapanların örgütte göstermiş olduğu fayda ile onların örgütten elde ettiği kazanımlar arasındaki oranla kıyasladığında eşitsizlik algılayabilir (Mahoney, 2013: 159). Çalışanın eşitsizliği algılamaması için öncelikle ödül verilecek öğretmen davranışlarının somutlaştırılması gerekmektedir. Ödülün belirli ölçütleri olması durumunda gerek ödül alan öğretmen gerekse de ödül almayan öğretmen adaletsizlik olduğunu düşünmeyebilecektir. Beklenti teorisine göre öğretmenin ödüle aracılık eden davranışının net olarak belirlenmesi gerekecektir (Ugah ve Arua 2011: 1; Renko v.d., 2012:668). Böylece öğretmen amacına aracılık edecek birincil

amacını ya da ödüle nasıl ulaşacağını bilmek isteyebilecektir. Bu, aynı zamanda açık ve şeffaf yönetim gerekliliğindendir.

Yöneticiden beklenen niteliklerden biri de adaletli olmasıdır. Tüm çalışanlardan aynı kurallara uymasını bekliyorsak yöneticiden de kurallarla hareket etmesini bekleriz. Böylece çalışanlar adaletsizlik duygusunu yaşamayacaktır. Kurallar yöneticilerin yetkilerini sınırlı hale getirerek keyfiliği önleyecektir. Adaletten vazgeçilmez olmalı, adaletin, örgütün kültürü haline getirilmesi ve astlar arasında da yayılmasına önem verilmelidir (Ergün, 2023: 670).

Görüldüğü gibi, başarı belgesi verilmesinin ölçütlerinin her okul müdürü ya da öğretmen tarafından benzer şekilde algılanmasının örgütsel yararları oldukça fazladır. Ancak, adı geçen mevzuatın belirtilen maddesinin somut ve net bir şekilde yazılmadığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Personeline Başarı, Üstün Başarı Belgesi ve Ödül Verilmesine Dair Yönergenin güncellenmesi, öğretmenler açısından somut bir hale getirilmesi, böylece çalışanların kendilerini geliştirmeleri ve örgütsel barışı engelleyebilecek bir faktörün ortadan kaldırılması sağlanabilecektir.

KAYNAKÇA

Ali, S. B., Mahdi A. ve Malihe J. (2012). The Effect of Employees' Performance Appraisal Procedure on their Intrinsic Motivation, *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(12), 161- 168.

Bartol, K. M. ve Srivastava, A. (2002). Encouraging Knowledge Sharing: The Role of Organizational Reward Systems, *Journal of Leadership and Organization Studies*, 9 (1), 64-76.

Büte, M. (2011). Kayırmacılık Algısı ile İş Tatmini, Olumsuz Söz Söyleme ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 187-203.

Büyükyılmaz, O. ve Çakmak, A. F., (2014). İlişkisel ve İşlemsel Psikolojik Sözleşmede Algılanan İhlalin İşten Ayrılma Niyeti ve Algılanan Örgütsel Destek Üzerindeki Etkisi, *Ege Akademik Bakış*, 14 (4), 583-596.

Chen, C.C, Ford, C. M. ve Farris, G. F. (1999). Do Rewards Benefit the Organization? The Effects of Reward Types and the Perceptions of Diverse R&D Professionals, *IEEE Transactions on Engineering Management*, 46 (1), 47-55.

Cintrón R. ve Flaniken F. (2011). Performance Appraisal: A Supervision or Leadership Tool?, *International Journal of Business and Social Science*, 2 (17), 29-37.

Çelik, K. ve Erdem, A. R. (2012). Üniversitede Çalışan İdari Personele Göre "Kayırmacılık", *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 23-30.

Eisenberger, R.,Huntington, R., Hutchison, S. ve Sowa, D. (1986). "Perceived organizational support", *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500–507.

Eren. E. (2001). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, İstanbul: Beta Basım.

Ergün, H. (2023). Siyasetname’de Bürokrasi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (86), 663-682. DOI: 10.17755/esosder.1232368

Helvacı, M. (2002). Performans Yönetimi Sürecinde Performans Değerlendirmenin Önemi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 155- 169.

Ismail, A. ve AbdRazak, M. R. (2017). “Performance-Based Reward Administration Enhancing Employees’ Feelings of Interactional Justice”, *Studies in Business and Economics*, 12(1), 5-18.

Lawler, E. E. ve Suttle, J. L. (1973). “Expectancy Theory and Job Behavior”, *Organizational Behavior and Human Performance*, 9, 482-503.

Meriç, E. ve Erdem, M. (2013). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yönetiminde Kayırmacılık, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19 (3), 467-498.

Millî Eğitim Bakanlığı (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Personeline Başarı, Üstün Başarı Belgesi Ve Ödül Verilmesine Dair Yönerge. (Erişim tarihi: 21.1.2018). https://ikgm.meb.gov.tr/genelge_gorus_yonerge/Y%C3%B6nerge.pdf sayfasından erişilmiştir

Mahoney, K.T. (2013). Equity Theory at 50. *The Industrial Organizational Psychologist*, 51 (2), 158-161.

Özkanan, A. ve Erdem, R. (2015). Yönetimde Kayırmacı Uygulamalar Üzerine Nitel Bir Çalışma, *MAKÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2 (4), 7-28.

Reif, W. E., Newstrom, J. W. ve Louis, R. D.S. (1976). “Sex as a Discriminating Variable in Organizational Reward Decisions.”, *Academy of Management Journal*, 19 (3), 469-476.

Renko, M.,Kroeck, K. G. ve Bullough, A. (2012. “Expectancy Theory and Nascent entrepreneurship”, *Small Business Economics*, 39(3), 667–684.

Suciu, L. E.,Mortan, M. ve Lazăr, L. (2013) “Vroom’s Expectancy Theory. An Empirical Study: Civil Servant’s Performance Appraisal Influencing Expectancy”, *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 39 E, 180-200.

Ugah, A. D. ve Arua, U. (2011).Expectancy Theory, Maslow's Hierarchy of Needs and Cataloguing Departments, *Librar. Philosophy and Practice*. (Erişim tarihi: 15.12.2017). <http://unllib.unl.edu/LPP/ugah-arua.pdf>, sayfasından erişilmiştir

BÖLÜM III

Okul Yönetiminde Karar

Ercüment ZENGİN¹

Giriş

Okul bileşenlerinin demokratik değer ve ilkelere dayalı ilişkiler kurmaları gerekmektedir. Bu durum demokratik toplumların geleceği açısından yaşamsal önem taşımaktadır. Bu noktada eğitim örgütlerinde yöneticilik görevinde bulunan kişilere büyük görevler düşmektedir. Eğitim yöneticisinin asli görevi örgütün amaçlarını yerine getirebilmek, eğitim kalitesini artırmak ve zamanın yeniliklerine ayak uydurabilmektir. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin yeterlilikleri de oldukça önemlidir. Bu yeterliliklerin en başında eğitim yöneticisinin bireysel iletişim becerisi gelmektedir. Ancak günümüzde iletişim noktasında yaşanan sorunlardan dolayı birçok eğitim kurumunda sorunlar yaşanmaktadır. Eğitim yöneticilerinin sorun çözme becerilerine de sahip olmaları beklenmektedir. Alınan her karar bir sonuç doğurur.

¹Okul Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı - Kocaeli Gebze - Şehit Ümit İnan İlkoulu

Bazen önemsiz gibi görünen bir karar dahi “kelebek etkisi” oluşturarak örgütün içinde ve dışında hiç beklenmedik alanlarda etki oluşturabilir. Eğitimde veriye dayalı karar verme sürecinin bütüncül bir şekilde ortaya konulması ve uygulanması, daha isabetli kararlar alınmasını sağlayacaktır. 2023 Vizyon Belgesi’nde eğitim hizmetlerinin gerçekleştirilmesini daha etkili kılabilmek için veriye dayalı yönetim uygulamasına geçileceği belirtilmiştir. Bu çalışmada okul yönetiminde karar konusu ele alınmış ve çeşitli açılardan incelemesi yapılmıştır.

Ara Başlık

Okul Yönetimi

Okullarda yer alan yönetim anlayışı eğitim yönetiminin okullardaki uyarlamaları olarak görülebilir. Eğitim yönetimi eğitim sisteminin genel olarak işleyişi ile ilgilenmekten okulu yönetimi okul içerisinde oluşan problemlerle ilgilenmektedir. Okul yönetimi, okulu hedeflerine götürebilmek amacıyla çeşitli planlamaların yapıldığı, insan ve maddi kaynakların etkin bir biçimde kullanıldığı düzeyde etkili sonuçlar verebilmektedir. Okul yönetimi eğitim yönetimi sisteminin hedefleri doğrultusunda okulu ilerletmeye ve politikaları uygulamaya çalışır. Ülkemizde okul yönetimi Milli Eğitim Bakanlığı’nın belirlemiş olduğu temel hedeflere uygun bir biçimde hareket eder ve okulun yönetimini Milli Eğitim Bakanlığının genel hedefleri doğrultusunda sürdürmeye çalışır (Songur Karakut, 2020).

Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesini, okulun genel yapısının oluşmasını ve okulun ikliminin korunmasını sağlayacak olan en önemli öğelerin başında okul yöneticisi gelmektedir. Okul yöneticileri, kendilerinde olan liderlik yeteneklerini kullanarak öğretmenleri motive etmeye çalışır, öğretmenleri belirlenen örgütün genel hedefleri doğrultusunda bir araya getirir, öğretmenlerin okula bağlılıklarını güçlendirir ve en önemlisi de okulun eğitim-öğretim sisteminin güçlenmesini sağlar (Akçay, 2003).

Okul yönetiminin hedefi, okulun gerek örgütsel anlamdaki gerekse de yönetsel anlamdaki hedeflerini yerine getirmek ve eğitim süreci içerisindeki verimliliklerini geliştirebilmek için daha önceden belirlenmiş olan kazanımları belirli bir plan ve program dahilinde öğrencilere kazandırmaktır. Okul yönetimi belirlenen bu hedefi gerçekleştirebilmek amacıyla okulun geleceğe ilişkin vizyon ve misyonunu çok iyi bir şekilde tespit edebilmelidir. Belirleme sürecinde okul içerisinde çalışan personelin gerek deneyimlerinden ve gerekse de uzmanlıklarından yararlanmalı ve personelin karar alma sürecinde etkin olarak katılmalarını sağlamalıdır (Songur Karakut, 2020).

Okul yönetiminin aslında insanların yönetilmesi anlamına da geldiğinden okul yöneticileri okul personeline saygı göstermeye özen göstermelidir. Bu sebepten dolayı okul yöneticileri insan psikolojisi konusunda yeterli ve gerekli çabayı göstermelidir (Çelikkaya, 2011).

Karar Alma Süreci

Günümüzde örgütlerin yapıları ve işlevleri hızlı bir şekilde değişikliğe uğramaktadır. Modern olarak ifade edilen örgütlerde klasik yönetim felsefesi zamanla yerini modern yönetim anlayışına bırakmıştır. Yönetim felsefelerinde yaşanan değişikliklerle birlikte yönetim sürecinin önemli unsurlarından biri olan karar alma sürecinde de değişiklikler olmakta ve örgüt içerisindeki karar alma yapıları artık tek kişiye bağımlı halde olmamaktadır (Başyigit, 2009).

Yönetim kavramına baktığımızda yönetimin elde bulunan kaynakların örgütün hedefleri doğrultusunda etkin bir şekilde kullanılmasıyla ilgili olarak karar alma süreci ve alınan kararları uygulama süreci olarak ifade edilebilir (Yozgat, 1994).

Karar alma en basit olarak ifade edilişiyile çeşitli seçenekler arasından birinin tercih edilmesi eylemi olarak ifade edilebilir. Karar birden çok seçeneklerin arasından seçilen bir eylem durumunu ya da eylemler dizisini ifade etmektedir (Can ve Tecer, 1978).

Karar alma yönetim eylemlerinin temelini oluşturmaktadır. Yönetim sürecinin nitelikleri verilen kararlar neticesinde belirlenir. Yönetim süreçlerinin diğer basamakları kararın verilmesine bağlıdır. Karar verilmeden diğer basamakların olması beklenmemelidir (Aydın, 2010).

Her tür yönetim kademesinde beliren ve belirmesi muhtemel sorunların çözümü için kullanılabilecek seçeneklerin bulunması durumunda karar alma süreci devreye girer. Karar alma bir problem ya da bir durum karşısında belirli bir hedef doğrultusunda düşünülen olası çözüm yollarının ya eylemlerin seçilmesi olarak ifade edilebilir (Erberk, 1997).

Karar alma gerek yönetsel boyutta gerekse de örgütsel boyutta bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Karar alma yönetsel bir süreçtir çünkü yöneticinin esas sorumluluklarından birisi karar almaktır. Karar alma örgütsel bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde yöneticiler çevrelerinden bağımsız ve soyutlanmış bir pozisyonda bulunmamaktadır. Bundan dolayı karar alma hem yönetsel anlamdaki eylemin hem de örgütsel anlamdaki eylemin temelini meydana getirmektedir. Alınan kararlar diğer yönetsel ve örgütsel eylemlere de yön verilmesini sağlar (Can ve Tecer, 1978). Bu nedenden dolayı günümüz çağdaş yöneticilerinin karar alma süreçlerine gereken özeni göstermeleri ve örgütün yapısı için önemli sayılabilecek kararlar alırken çok dikkatli davranmaları gerekmektedir (Başyigit, 2009).

Karar alma süreci örgüt içerisinde değişikliğe gitmek, ortaya çıkan çatışmayı önlemek ya da çözülmesini sağlamak ya da örgüt içerisinde yer alan kişileri etkilemek hedefiyle kullanılmaktadır. Bu nedenden dolayı karar alma süreci diğer yönetim süreçlerinin ana eksenini oluşturmaktadır. Örgütün devamlılığının sağlanabilmesi için kararların doğru bir şekilde alınması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2002).

Karar alma aynı zamanda aşamalar halinde gerçekleşen bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Karar alma dört aşamamda gerçekleşmektedir. Bunlara baktığımızda şunları söyleyebiliriz: İlk

aşamada problemin çözülmesi için çeşitli tekliflerde bulunulur. İkinci aşamada bulunulan tekliflerin görüşüldüğü aşama olarak karşımıza çıkmaktadır. Bulunulan teklifler birbirleriyle çatışabilmekte ve bu nedenden dolayı teklifler arasında etkileşme olabilmektedir. Üçüncü aşamada Oluşan etkileşimler sonucunda yapılan teklifler arasından bir uzlaşmaya varılmaktadır. Kesin olmayan genel olarak ortada olan bir çözüm yolu elde edilir. Dördüncü aşamada örgüt içerisinde bulunan gruplar kendi içerisinde uzlaşıya vararak çözüm yoluna karar verirler (Onaran, 1971).

Kararların daha etkili ve doğru bir şekilde alınabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler şunlardır: Kararlar çeşitli tartışmalar sonucunda alınmalıdır. Ortaya çıkan tartışma sorunla ilgili olmalıdır. Tartışmaya alınacak olan kararlardan etkilenen kişiler katılım göstermelidir. Alınacak karar büyük bir boyutta ise karar küçük kısımlara bölünerek alınmalıdır. Alınan kararlar zaman kaybetmeden uygulanmaya başlanmalıdır (Başaran, 2000).

Karar alma süreci bazı özellikler taşımaktadır. Bu özellikler şunlar olarak karşımıza çıkmaktadır: Karar alma süreci problemin çözülmesine yönelik bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Karar alma süreci yapılan bir değerlendirmenin sonucu olurken başka bir olayın başlangıcı olmaktadır. Karar alma süreci gelecek için yapılan bir işlem olarak karşımıza çıkmaktadır. Karar alma belirli bir plan ve program dahilinde gerçekleşmektedir. Karar alma bireysel ya da grupla birlikte yapılabilir. Karar alma sürecinde çeşitli mantıksal analizler yapılmaktadır (Bağırkan, 1983).

Okul Yönetiminde Karar Alma

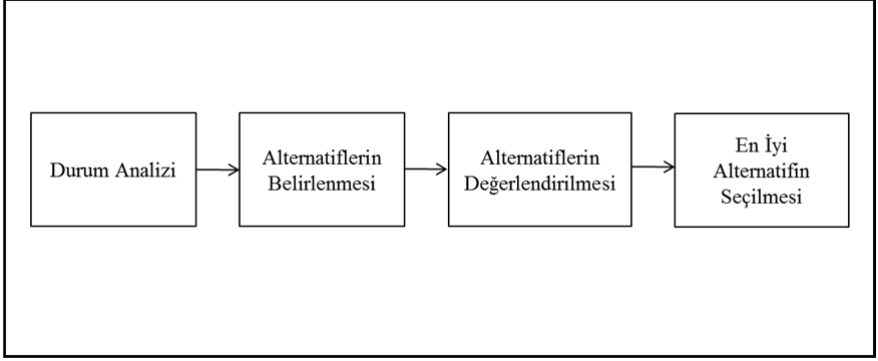
Okul içerisinde alınan kararlara katılmanın başlangıç noktası eğitim örgütlerinin insan için yapılan bir yapı içerisinde olmasından kaynaklanmaktadır. Her okulun kendine özel bir yapısının olması karar verme süreçlerinin meydana gelmesinde diğer kurumlardan farklı bir yapının meydana gelmesine sebebiyet vermektedir. Eğitimin içerisinde kişinin merkeze alındığı hizmetin yapılmasından

dolayı, öğretmenlerin süreç içerisindeki davranış ve tutumları ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin benimsediği ilkeler, değerler, normlar, düşünceler ve tutumlar okul içerisinde etkili olmaktadır. Bunun gibi sebeplerden dolayı okulların karar alma süreçleri de farklılıklar gösterebilmektedir (Aydın, 2000).

Okullar içerisinde karar alma süreçlerinin günümüz şartlarına uygun olarak değerlendirilmesi, okulun tüm paydaşlarının karar alma süreçlerinin bir unsuru ve ögesi olarak dikkate alınması gerekmektedir. Okullarda kararlara dahil olma, okulu etkileyen herkesin, kararları etkileme potansiyelinin olduğunu dikkate almakla gerçekleşecektir. Okuldaki herkesin kararların alınması sürecine katılımları ne kadar yüksek olursa alınan kararların uygulanması o oranda kolay olacaktır (Bursalıoğlu, 2002).

Okul içerisinde kararlara katılma davranışı çağdaş yönetim anlayışının da en önemli öğelerinden biridir. Çağdaş yönetim anlayışında öğretmenlerin kararlara dahil edilmesine çok büyük önem verilmiştir. Okula dayalı yönetim anlayışı bu açıdan bakıldığında iki temel anlayışı kapsamak zorundadır. Birincisi okul çevresinin içinde yapılan yönetimde okulun içerisinde bulunan tüm paydaşlar en alt düzeyde bile olsa kararlara katılmalıdır. İkincisinde ise istenilen değişikliğin sağlanabilmesi ve yaşanan değişikliklere uyum sağlanabilmesi için paydaşların katılım düzeyi daha çok yükseltilmelidir (Güçlü, 2000).

Okullarda kararların alınması sürecinde bazı aşamaların takip edildiği görülmektedir. Karar almayı tanımlayacak olursak en basit ifadesiyle çeşitli tercihler arasından istediğimiz sonucuna ulaşmamızı sağlayacak olan doğrultusunda seçim yapmak olarak ifade edilebilir. Karar alma süreçlerinde çoğunlukla dört aşamadan oluşan bir sıranın takip edilmesi tercih edilmektedir (Mucuk, 2016).

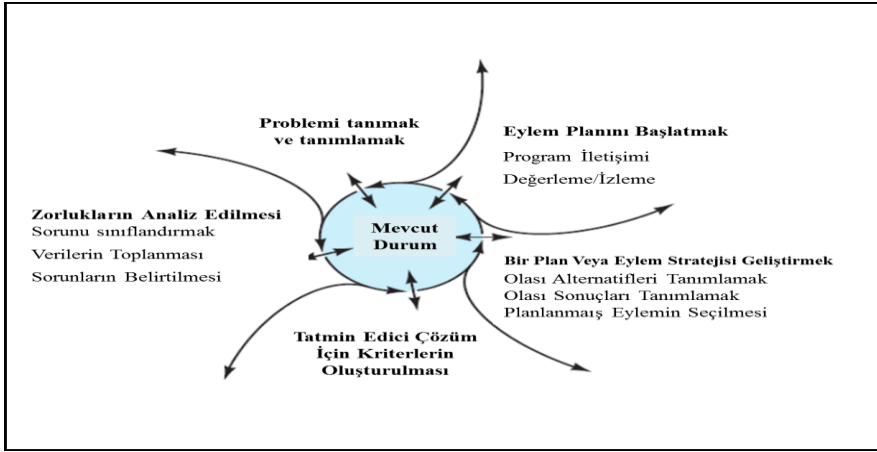


Şekil 1: Karar Alma Sürecinin Aşamaları (Mucuk, 2016).

Şekil 1'de de görüldüğü gibi karar alma seçenekler arasından en doğru olanının seçilebilmesi amacıyla ilk olarak durum analizinin yapılmasıyla başlar. Daha sonra alternatiflerin belirlenmesi aşamasına geçilir. Alternatifler belirlendikten sonra belirlenen alternatiflerin olumlu ve olumsuz yönlerinin değerlendirilmesi aşaması yapılır. Son olarak ise alternatiflerin değerlendirilmesinden sonra en iyi alternatifin seçilmesi gerçekleştirilir (Mucuk, 2016).

Eğitim yapıları içerisindeki karar alma süreçlerine bakıldığında stratejik seviyede alınan merkezi kararlarda okullar, ilçe milli eğitim müdürlükleri, il milli eğitim müdürlükleri kararların alınması sürecine katılmak isterlerken, daha özelde yani okulların içerisinde alınacak kararlara öğretmenler, öğretmenler dışındaki okul personelleri, veliler, öğrenciler de karar alma süreçlerine katılmak istemektedirler (Akman, 2021). Teknik anlamdaki karar alma sürecinin izlediği yol yukarıda yer alan şemada dört aşamada açıklanmıştır. Okullar içerisindeki karar alma süreçlerine baktığımız zaman karar alma sürecinin bir döngü şeklinde olduğu karşımıza çıkmaktadır. Okullarda karar alma süreci sadece bir defa yapılan bir eylem değil süreklilik gösteren bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Karar almanın birinci basamağına baktığımız zaman ilk basamağın problemin tanımlanması basamağı olduğunu görmekteyiz. Problemin tanımlanması problemin her yönüyle incelenmesi, araştırılması ve bireylerin düşüncelerine başvurulması

gibi eylemleri içermektedir. Problemin incelenip analizi gerçekleştirildikten sonra çözülmesi için gerekli olan şartlar tespit edilir ve farklı alternatiflerin değerlendirilmesi gerçekleştirilir. İyi bir değerlendirmeden sonra alternatifin tespit edilmesi ve ne yapılacağını belirlenmesi ve daha sonra uygulamaya geçilmesi kısmına geçilir. Son olarak alınan kararların değerlendirilmesi ve izlenmesiyle karar alma sürecinin aşamaları gerçekleştirilmiş olur (Simon, 2013).



Şekil 2: Karar Alma Eylem Döngüsü (Simon, 2013).

Şekil 2'de de görüldüğü gibi karar alma eylem döngüsü sürekli çalışan bir özellik göstermektedir ve okul içerisinde aynı anda birçok karar alma süreci iç içe yaşanmaktadır. Ana hedefler ile ilgili döngü kısmı merkezi yönetin tarafından ilerletilirken, okulla ilgili ve okulu ilgilendiren kararların alınması okul yönetimi tarafından sağlanmaktadır. Karar alma süreci içerisinde unutulmaması gereken en önemli özellik karar alma sürecinin bir sonunun olmaması bazı zamanlarda herhangi bir problem çözüldüğü anda başka başka problemlerin ortaya çıkma olasılığının olması ve bu durum tekrar karar alınma sürecinin yaşanmasına sebep olmasıdır (Simon, 2013).

Okul Yönetiminde Öğretmenlerin Karar Alma Sürecine Katılımını Etkileyen Faktörler

Okul yönetimi sürecinde karar alınmasına etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlere baktığımız zaman okulun kendi çevresinde kararların alınmasına etki eden taraflar ve milli eğitim yapısının kendi içerisinde bulunan yönetim yapısından kaynaklanan taraflardır (Akman, 2021).

Yöneticiler

Okullarda kararların alınmasına etki eden birçok unsur vardır. Bu unsurlardan biri de okullardaki yöneticilerin öğretmenleri etkileyebilme becerileridir. Okulların verimli bir yer haline gelebilmesi bir anlamda yöneticilerin tavır ve davranışlara bağlıdır denilebilir. Okul yöneticisinin okul personeli ile iletişiminin niteliği, okuldaki var olan yönetimin yapısı ve okuldaki ilişki sistemiyle yakından ilgilidir. Okulda gerçekleşecek olan kararların alınması sürecinde okul yöneticilerinin öğretmenlere liderlik yapması ve kararların alınması sürecinde öğretmenlere rol model pozisyonunda bulunması karar alma sürecine olumlu anlamda katkı sağlayacaktır (Kabaklı Çimen ve Gezer, 2016).

Okul yöneticileri kararların alınması sürecine etki eden en önemli bireyleri oluşturmaktadırlar. Okul yöneticilerinin karar alma süreçlerindeki genel tutumu ile okulda kararların alınması arasında çok yakın ilişki bulunmaktadır. Bu sebepten dolayı okul yöneticilerinin okulda gerçekleştirilecek olan bütün karar alma süreçlerini etkili ve doğru bir şekilde yönetmeleri gerekmektedir. Okul yöneticilerinin kararların alınması sürecinde birçok rolü bulunmaktadır. Bu rollere baktığımız zaman temsilcilik rolü, bütünleştiricilik rolü, eğitimcilik rolü, danışmanlık rolü, yöneticilik rolü gibi çeşitli rolleri karar alma süreçlerinde okul yöneticilerinin rollerini göstermektedir (Demirtaş vd., 2008).

Okul yöneticileri öğretmenlerin kararlara katılımı noktasında öğretmenleri motive etmek açısından çok önemli bir role sahiptirler. Okulun hedeflerinin yapılabilmesi açısından

öğretmenlerin belirlenen hedefler çerçevesinde bir araya getirilmesi, okulun eğitim kalitesinin artırılması için kararlara katılımlarının sağlanması okul yöneticilerinin tavır, davranış ve göstermiş oldukları liderlik stillerine bağlıdır. Çağdaş liderliğe göre hareket eden bir okul yöneticisi öğretmenlerin kararlara katılma noktasında istek duymalarında çok önemli bir yere sahip olmaktadır (Akan ve Yalçın, 2015).

Ülkemizde yapılan araştırmalarda öğretmenlerden elde edilen görüşlerden yola çıkılarak okul yöneticilerinin çoğunlukla karar alırken kendi görüşlerine göre aldığı ve öğretmenlerin herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin karar alındıktan sonra kararı uygulayıcı olarak görülmesi okul yöneticisinin benimsemiş olduğu liderlik tarzıyla yakından ilgilidir. Araştırmalarda öğretmenleri okuldaki öğretimsel kararlara katılma noktasında imkanlarının olduğu ancak yönetimsel kararlara katılma noktasında ise çok az katılım gösterebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen verilere göre okul yöneticileri çoğunlukla otoriter karar verme stilini tercih ettikleri için kararlara öğretmenlerin katılımları çok sınırlı düzeyde olmaktadır (Göksoy, 2014).

Öğretmenler

Öğretmenler, okul içerisinde alınan kararlara katılmalarının gerekli ve önemli olduğu noktasında yeterli ve gerekli bilince sahiptirler. Buna rağmen öğretmenlerin okul içerisinde alınan ve yönetimse olan kararlara katılım düzeyleri ise çok sınırlıdır. Bununla ilgili okullarda yapılan faaliyetlerin öğretmenlerin yönetimsel kararlara katılma düzeylerini arttırmadığı sonucu elde edilmiştir. Öğretmenler kurumsal olarak okulda alınan kararlara katılımları gerektiğini bilmekte ancak kararlara katılma konusundaki bilgilerini uygulamaya geçirme noktasında problem ve sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Göksoy, 2014).

Öğretmenlerin okul içerisinde verilen kararlara katılma oranları ile işlerinden tatmin duyma düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Okulda verilen kararlara katkıda bulunan

öğretmenlerin işlerinden memnun olma seviyelerinin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler kendilerinin duygularına ve düşüncelerine önem veren, problemlerine ilgiyle yaklaşan ve yönetsel kararlarda fikirlerinin alındığı okul yöneticileri ile çalışmayı daha çok istemektedirler (Aydın, 2010).

Alan yazına bakıldığında okullardaki sisteminin katı bir hiyerarşik yapı göstermesi sebebiyle öğretmenlerin kararlara katılım gösterme noktasında istekli olmadıkları, düşüncelerini ifade etseler bile kararların alınmasında düşüncelerinin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin geçirmiş oldukları yaşantılar sonucunda kararların alınmasında yetkinin okul yöneticisinde olduğu anlayışı öğretmenleri karar alma süreçlerinde edilgen bir konuma getirmiştir. Öğretmenlerin yönetsel kararlar alınırken düşüncelerini iletirken bunun dışındaki kararlarda sessiz kaldıkları görülmüştür. Bu nedenden dolayı öğretmenler düşüncelerini rahatlıkla ifade edememekte bu durumda öğretmenlerin okul içinde yaşanan değişimlere karşı direnç oluşturmalarına sebebiyet vermektedir (Alparslan ve Kayalar, 2012).

Öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılım göstermeleri için belirli şartlara sahip olunması gerekmektedir. Bu koşullar arasındaki en önemli olanı, öğretmenlerin okullardaki karar alma süreçlerine katılımlarını engelleyen algılarının ne olduğudur. Öğretmenlik mesleğine karşı kendilerini sorumlu ve iyi bir şekilde motive olmuş olarak gören öğretmenler görüş ve düşüncelerini ifade etmekten sakınmayan öğretmenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir diğer durumda öğretmenlerin okulla ilgili kararları alırlarken kararın alınacağı konu ile ilgili yeterli bilgi birikimi ve deneyime sahip olmaları gerektiği durumudur. Okulun ikliminin oluşmasında önemli görevi olan okul yöneticilerinin öğretmenlerle olan iletişimlerinde açık ve dürüst olmaları karar alma sürecine etki eden diğer bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Wood, 1984).

Yönetim Yapısı

Öğretmenlerin okullarda alınan karar alma süreçlerine katılım gösterebilmeleri için iki tane ana yönetim kademesi bulunmaktadır. İlki Milli Eğitim Bakanlığı'nın sahip olduğu yönetim yapısı, ikinci ise okul içinde bulunan ve okul müdüründen ve okul müdür yardımcılarında oluşan yönetim yapısıdır (Akman, 2021).

Ülkemizde eğitim ve öğretim hizmetleri Milli Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğunda yürütülmektedir. Ülkemiz eğitim-öğretim yapısının temel yapısı Fransa eğitim-öğretim sistemini esas olarak alan ve merkezi bir anlayış gösteren yapıdan oluşmaktadır (Başaran, 1994).

Milli Eğitim Bakanlığı kanunlara kendisine tanınan yetkilerini oluşturmuş olduğu taşra teşkilatı yapısı ile merkezden yönetim anlayışı çerçevesinde kullanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatındaki görevlerini kanunların görev ve yetkilendirmesi ile birlikte İl Milli Eğitim Müdürlüklerine, İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine ve Okul Müdürlüklerine vermiştir (Eryılmaz, 2005).

Okullarda kararların alınması sürecine katılıma etki eden en önemli unsur olarak benimsenen merkeziyetçi yönetim anlayışının düzeyi, hala daha geleneksel anlayışların sürdürüldüğü eğitim sistemleri içerisinde öğretmenlerin kararlara katılım seviyesini en alt düzeye çekmektedir. Ülkemiz eğitim-öğretim sistemi son zamanlarda değişiklik göstermekle birlikte merkeziyetçi yapıdan kaynaklı anlayıştan dolayı görevlerin ve sorumlulukların rasyonel bir seviyede dağıtımının yapılmadığı görülmektedir. Ülkemiz eğitim-öğretim sistemindeki yönetim şeklinin öğretmenlerin okullarda karar alma süreçlerine katılımlarını engellediği sonucuna ulaşılmaktadır. Eğitim sistemimiz içerisinde yer alan çok tabakadan oluşan merkeziyetçi anlayışın katı özellik gösteren bir bürokrasinin oluşmasına sebep olduğu ve bu durum kararlara katılımı azalttığı sonucuna ulaşılmaktadır (Bursalıoğlu, 2002).

Okul Yönetimi ve Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Karara Katılması

Okul yönetimi, eğitim-öğretim sistemi içerisinde daha somut bir şekilde sınırları belirlenmiş bir alanda uygulanan eğitim yönetiminin alt basamağını oluşturmaktadır. Okul yönetimi ülkede uygulanan eğitim felsefesine uygun olarak belirlenmiş hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için çalışan bir alt birim olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yönetimi okul sınırları çerçevesinde alınan kararların uygulanmasını sağlayan bir yapı olarak ifade edilebilir. Okulun problemlerinin çözülmesinde, temizlik ve idari işler gibi konularda karar alma okul yöneticisinin sorumluluğundayken eğitim yönetimi ile ilgili kararlar merkezden alınıp uygulamaya geçirilmektedir (Kaya, 1993).

Okul içerisinde karar alma konularında daha etkili bir duruma gelebilmekte sendikal çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Sendikalar içerisinde bulundukları düşünce yapıları sebebiyle okullarda karar alma süreçlerinde içerisinde aktif bir katılım gösterememektedirler. Bunun yanında okullarda sendikal çalışmalarla ilgilenen ve sendikal faaliyetlere dahil olan öğretmen sayısının yetersiz olmasından dolayı sendikal çalışmalar ulusal boyutta yer alan eğitim politikalarının belirlenmesinde ve karar verilmesinde etkili olabilmektedir (Çit, 2012).

Son zamanlarda Toplam Kalite Yönetimi anlayışının benimsenmesiyle birlikte geleneksel eğitim yaklaşımdan uzaklaşma başlasa da çoğunlukla uygulama kısmında istenen şekilde bir uygulama yapılamamış yapılanlar çoğunlukla biçimsel olarak kalmış ve Toplam Kalite Yönetiminin içeriksel anlamda ilkeleri uygulamaya geçirilememiştir. Toplam Kalite Yönetimi anlayışında herkesin katılımını sağlamak noktasında fırsatın bulunamaması karşılaşılan önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun önüne geçebilmek amacıyla paydaşların katılımının da sağlanması için çalışmaların yapılması gerekmektedir (Yıldız ve Ardiç, 1999).

Okul yönetimi sürecinde öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerektiği bilinmekte olup uygulamadaki işleyişe baktığımız zaman

ise öğretmenlerin karar alma süreçlerinde yeterince ve istenilen şekilde bulunmadıkları görülmektedir. Okullarda uygulanan katılmalı yönetimin uygulanması için bazen karar süreci içerisine dahil olmak yerine problemin çözüm sürecine katılma anlayışı uygulanmakta ancak öğretmenlerin ne karar sürecine ne de sorun çözme sürecine yeterince katılamadıkları görülmektedir. Genellikle alınan kararlar okul yöneticileri tarafından öğretmenlere bildirilmekte öğretmenler kararların uygulanması kısmında çok az faaliyette bulunmaktadırlar kimi zaman ise uygulamalarla ilgili olumsuz bir tutum içerisinde bulundukları görülmektedir (Özden, 1999).

Okul örgütü dışında taşradaki ve merkezdeki yönetim içerisinde bulunan yöneticilerin karar alma konusundaki etkililiği ulusal düzeydeki eğitim-öğretim programlarının devamlı olarak geliştirilmesinden çok bürokratik süreçlerin ilerletilmesine yönelik kararlar alınmasına olanak tanımaktadır. Okulların yapısına da uygun olması açısından plan ve programların merkezden yapılıyor olması taşrada bulunan yöneticilerin karar alma süreçlerine dahil olamamalarına ve karar alma süreçlerinde pasif kalmalarına sebep olmaktadır (Kaya, 1993).

Eğitim örgütleri içerisinde karar alma süreçleri içerisinde kararlara katılımın bir şekli de oluşturulan kurullar vasıtasıyla kararlara katılmaktır. Etki ettikleri alan dar ve sınırlı bir alan olsa da okulla ilgili politikaların meydana getirilmesinde, yapılması düşünülen uygulamaların gerçekleştirilmesinde etkili olan kurullar öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılmalarında etkili bir unsur olarak göze çarpmaktadır (Akman, 2021).

Okullarda oluşturulmuş olan kurulların istenilen şekilde faaliyet gösterebilmesi için okulla ilgili alınacak olan kararların hangi düzeyde bu kurullara taşındığı, kurulların demokratik olarak işleyip işlemediği, yöneticilerin ve öğretmenlerin yeterlilikleri önem arz etmektedir. Okul içinde yönetime dahil olmada, kararlara katılım göstermede yöneticilerin benimsediği yönetim felsefesi de çok önemlidir. Okul yöneticileri okulla ilgili amaçları birlikte

belirleyerek, öğretmenlerden beklenen görevlerin sınırlarını ve öğretmenlerin sorumluluklarını birlikte tespit edebilmektedirler (Çit, 2012).

Öğretmenlerin Karar Alma Sürecine Katılmasının Olumlu Özellikleri

Okul yönetimi içerisinde okul personelinin ya da okul paydaşlarının kararlara dahil olması uzun süredir üzerinde araştırmaların yapıldığı bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullarda alınan kararlardan etkilenen kişilerin alınan kararlara dahil olmalarını sağlamaya çalışmak alınan kararlara kabullenmelerini sağlamakta ve kararlara doğrultusunda yapılan uygulamaların başarısının artmasını sağlamaktadır. Okullarda alınan kararlara katılma gerek öğretmenlerin ve gerekse okulda çalışan diğer personelin psikolojik durumuna olumlu düzeyde etki etmektedir. Okulun amaçlarına ulaşılabilmesi için okulla özdeşim kurma ve okula olan bağlılık önemli olduğu için kararlara katılım okul personelinin okula olan bağlılığını artırmaktadır (Aksay ve Ural, 2008).

Okul içerisinde kararlara dahil olmanın en önemli özelliği yerinden yönetim anlayışı şeklinde ifade edilen anlayışın okul içerisinde yerine getirildiğinin görülmesidir. Okul içerisinde öğretmenlerin kararlara katılım göstermesi ile birlikte okulun ve okul çevresinin farklı olan gereksinimleri belirlenecek ve bu belirleme sürecinde okul personelinin tamamı karar sürecinde görev alacaktır. Okul içerisinde olan problemlerin çözülmesi, öğretimsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde öğretmenler ön plana çıkarken bu gibi konularda öğretmenlerin bağımsız olarak karar alabilmeleri de önem kazanmaktadır. Süreç içerisinde okul personelinin etkin bir şekilde kullanılması kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasını ve problemlerin kolay bir şekilde çözülmesini sağlayacaktır (Akıl Karallı, 2003).

Okul yönetiminde en alt basamaktan en üst basamağa kadar alınan kararlara bireylerin katkı sağlaması okul içerisindeki kişilerin

iş birliği yapmalarına katkı sağlamakta ve işbirliği sürecinin kolaylaşmasını sağlamaktadır. Bu şekilde kişiler arasındaki çalışma ve etkinlik düzeyi artış göstermektedir. Okul içerisinde alınan kararlara katılma, değişim karşısında oluşan direncin önlenmesini de sağladığı için kararların verilmesinde pay sahibi olan kişiler uygulama konusunda da gönüllü olarak kararları uygulamaya çalışmaktadırlar (Ertürk, 2013).

Okula yönelik yönetim düşüncesi öğretmenlerin alınan kararlara katılmalarını kolaylaştırmaktadır. Okullarda öğrencilerin eğitim-öğretim süreci içerisinde yaşadıkları problemlerin çözülmesi gerek öğretmenlerin ve gerekse de yöneticilerin işbirliği içerisinde olmasına bağlıdır. Sorunların birlikte çözülmesi öğrencilerin başarılarının olumlu yönde gelişmesini sağlamaktadır. Okullarda demokratikleşmenin sağlanmasında alınan kararlarda okul içerisinde ortak sayılabilecek bir görüşün oluşması, okulun daha çok gelişmesini sağlayacak birlikteliğin sağlanması okulun istenilen hedeflere ulaşmasında etkili bir ön unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim anlayışının daha da güçlenebilmesi için öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinin içerisine dahil edilmesi gerekmektedir (Güçlü, 2000).

Öğretmenlerin okullarda yönetim süreçlerindeki kararlara katılmasının birçok yararı bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır: Öğrencilerin öğretim programlarının öğrencilere uygun şekilde belirlenmesinin sağlanması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak eğitimlerin yapılması. Okul personelinin daha iyi değerlendirilmesinin sağlanması. Öğretmenlerinde düşünceleri ifade edebildiği yönetim kültürü içerisinde alınan kararların daha iyi olmasının sağlanması. Okul personelinin iş tatmini, örgüte olan bağlılık, örgüt içerisindeki adalet gibi konularda düşünce ve davranışlarının daha olumlu olması ve okula bağlılığının ve okul içerisinde alınan kararlara katılımın yükselmesi. Okul içerisinde alınan kararlara dahil olmada daha geniş sayılabilecek bir katılımın sağlanmasının sonucunda okul içinde olan çalışmanın yükselmesi. Okuldaki hedeflerinin ulaşılabilir hedeflerden olması tercih edilerek okulun vizyon ve misyonunun öğretmenlerce daha iyi bir şekilde

benimsenmesini sağlanması. Okul içerisindeki iletişim düzeyinin yükselmesi ve okul yönetimi açısından alınan kararların tamamının öğretmenler tarafından benimsenmesinin sağlanması. Okul içerisinde yaşanan değişikliğin okul personeli tarafından desteklenmesi (zdemir, 1996).

Öğretmenlerin okul içerisinde alınan kararlara katılım göstermesi, öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını geliştirmektedir aynı zamanda okul içerisinde yapılan çalışmalara kendileri isteyerek katılım göstermektedirler. Duygularına ve düşüncelerine önem verilmeyen, bekledikleri okul yönetimi tarafından karşılanmayan öğretmenler ise hayal kırıklılığı yaşamakta ve bu durum öğretmenlerin işlerinden memnun olmamalarına neden olmaktadır. İşlerinden memnun olmayan öğretmenler okulda alınan kararlara karşı da çeşitli dirençler gösterebilmektedir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015).

Öğretmenlerin Karar Alma Sürecin Katılmasının Olumsuz zellikleri

Öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılmalarının olumlu yönleri olduğu gibi çeşitli olumsuzlukları da bulunmaktadır. Kararların alınmasında okul personelinin her birinin söz hakkına sahip olması çeşitli ve farklı düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlarken bu durum aynı zamanda çeşitli tartışmaların yaşanmasına da sebep olmaktadır. İlk önce çok hızlı bir durum olarak ifade edilen karar alma süreci okul süreci içerisinde istenilen uyum gösterilemezse alınan karara katılım gösteren kişi sayısının fazla olmasından dolayı zor bir duruma dnrebilmektedir (Ertürk, 2013).

Ülkemiz eğitim sistemi merkezi bir örgütlenme özelliğine sahiptir ve alınan kararlar merkezden alınmaktadır. Okul yönetiminde ve genel olarak eğitim yönetimi içerisinde alınan ya da alınacak olan kararların öğretmenlere iletilmesi öğretmenlerin alınan kararları sadece uygulayan kişiler olarak görülmelerine sebebiyet vermiştir. Bu sebepten dolayı ülkemizde karar alma sürecinde öğretmenlerin katılımları çok azdır ve çoğu zaman gerekli

görülmemektedir. Bunun yanında değişikliğin yaşıandığı eğitim sistemi içerisinde okul özelinde okul yöneticilerin güç paylaşımı yapmasını ve kararlara katılım göstermesini bir zorunluluk durumuna getirmiştir. Öğretmenlerin kararlara yeterince katılım gösterememeleri uygulamaların şekilsel olarak kağıt üzerinde kalmasına sebebiyet vermiştir (Akıl Karallı, 2003).

Öğretmenlerin okul içerisinde alınan kararlara katılım göstermelerinin olumsuz yönleri bulunmaktadır. Bu olumsuz yönler şunlar olarak gösterilebilir: Okul içerisinde alınacak kararlara öğretmenlerin de katılımlarının sağlanması daha çok iş yükünün oluşmasını ve daha çok çalışmayı zorunlu kılacaktır. Eğitim-öğretim dışındaki kararlara öğretmenlerin dahil edilmesi bu konulardaki alınan kararların süreçlerinin uzamasına neden olacaktır. Merkezden karar alırken bilgi birikiminin ve deneyimin sağlamış olduğu uzmanlık durumu okul içerisinde karar alırken azalabilmektedir. Uzmanlar teknik açıdan bakıldığında daha çok bilgi sahibi olurlarken öğretmenlerin uzmanlıkları ile ilgili bilgilerini kullanamadıkları durumlar da yaşanabilmektedir. Öğretmenlerin alınan kararlara katılım göstermeleri okul içerisinde gelişmenin yaşanmasında tek başına etkili bir öge olmamaktadır. Öğretmenlere karar alma sürecinde farklı ve yeni rollerin ve sorumlulukların verilmesi öğretmenlerin kendi aralarında yanlış olabilecek anlaşılmalara zemin hazırlayabilir. Okul yöneticileri ve öğretmenler arasında çeşitli sebeplerden kaynaklanan iletişim ve sorunları yaşanabilir. Okul içerisinde çeşitli ilgi ve yaklaşımlardan kaynaklanan sebeplerden dolayı çeşitli çatışma durumları yaşanabilir (Özdemir, 1996).

Öğretmenlerin okul içerisinde yönetime dahil olmaları durumunda zamanlarının büyük bir kısmını okuldaki yönetsel sorunlara harcamaları gerekecektir. Bu durum öğretmenler açısından zor bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin yönetsel karar alma sürecine katılmaları sonucunda okul yöneticilerinin hızlı kararlar almalarının gerektiğı durumlarda çeşitli gecikmelerin yaşanmasına sebep olmaktadır. Aynı zamanda kararlara katılan kişi sayısının yükselmesi sonucunda alınan

kararların niteliğinin azaldığını ifade eden görüşler de vardır. Kararlara katılım gösterme acil olan ve hemen karar alınması gereken durumlarda çeşitli gecikmelerin yaşanmasına sebep olabilir (Can, 2005).

İlgili Araştırmalar

Özdoğru (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin okul içerisinde kararlara katılım seviyeleri ile motivasyonları arasındaki ilişki incelenmek istenmiştir. 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında Eskişehir'de görev yapan 353 öğretmen çalışmaya katılım göstermiştir. Öğretmenlerin kararlara katılım durumları, kararlara katılma durumu, kararlara katılma isteği ve motivasyon ölçeği anketi uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin okul içerisinde alınan kararlara katılma istekleri ile alınan kararlara katılma durumları arasında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin okul içerisindeki bütün konularda alınan kararlara katılma istekleri yüksek düzeyde iken okul içerisinde alınan kararlara katılım düzeyleri orta seviyenin altındadır. Öğretmenler çoğunlukla öğrencilere yönelik konularla ilgili kararlara katılma konusunda katılma isteği duyarlarken öğretimsel konulara orta seviyenin altı biraz, yönetsel konulara ise düşük çok az seviyede katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, kıdem, branş açısından öğretmenlerin okul içerisinde alınan kararlara katılma düzeyleri ve iş motivasyonları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır ancak okul içerisinde alınan kararlara katılım düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gılıç (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin okul içindeki karar alma süreçlerine katılımları ve değişime hazırlıklı olma durumları arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir. Mersin'de 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde yapılan çalışmaya 597 öğretmen katılım göstermiştir. Çalışmada okul kültürü, öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri ve değişime hazır olma konularındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenlerin okul

içerisinde kararlara katılım durumlarının ders saatlerinin uygun olmasına göre belirlendiği, ders saati az olan öğretmenlerin çok daha az katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin öğretmenleri alınan kararlara katılım noktasında destek olmalarına rağmen öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren konular haricinde kararlara katılma durumlarının çok düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet açısından kararlara katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farka ulaşılammıştır ancak kıdem olarak daha az kıdeme sahip öğretmenler kararlara katılım noktasında daha düşük düzey katılım göstermektedirler sonucu elde edilmiştir.

Wadesango (2012) tarafından okullarda yönetime katılma seviyeleri konusuna yönelik yapılan çalışmada okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bilgilere göre okul yöneticilerinin okul paydaşlarının okul kararlarına katılım seviyeleri ile ilgili görüşleri öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin okul içerisindeki alınan öğretimsel ve yönetsel kararlara katılım durumları öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek, okul içerisinde alınan kararlara katılımının durumu kısıtlı olduğu durumlarda ise öğretmenlerde stres durumunun yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Olorunsola ve Olayemi (2011) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretimde öğretmenlerin kararlara katılma durumları incelenmiştir. Çalışma sonucunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla kararlara katılım seviyelerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışmadan elde edilen bir diğersonuca göre ise öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arttıkça okul içinde alınan kararlara katılım seviyelerinin de arttığı gözlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin eğitim seviyeleri ile okul içerisinde alınan kararlara katılım düzeyleri arasında herhangi bir ilişki elde edilememiştir.

Öğretmenlerle Yapılan Anket Uygulaması Sonuçları

Öğretmenlerin okuldaki kararlara katılmaları ile ilgili olarak verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlar şunlardır:

“Okulda sosyal etkinliklerin düzenlenmesi ile ilgili karar alma sürecine katılırim.” maddesine öğretmenlerin %28,6’sı her zaman cevabını verirken, %28,6’sı çoğu zaman yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin okulda düzenlenen sosyal etkinliklerle ilgili kararlarda etkin oldukları ve kararlara katılım gösterdikleri görölmektedir.

“Okulda rehberlik hizmetlerinin yürütölmesi ile ilgili karar alma sürecine katılırim.” maddesine öğretmenlerin %35,7’si nadiren cevabını verirken, %28,6’sı çoğu zaman yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin okuldaki rehberlik hizmetleri ile ilgili kararlara yeterince katılım göstermedikleri görölmektedir.

“Çeşitli öğrenci etkinliklerinde diğör kurumlarla işbirliğı yapılması ile ilgili karar alma sürecine katılırim.” maddesine öğretmenlerin %28,6’sı bazen cevabını verirken, %28,6’sı hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlarda yola çıkılarak öğretmenlerin okulun diğör kurumlarla olan işbirliğı sürecinde yeterince görev almadıkları görölmektedir.

Okuldaki başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesi ile ilgili karar alma sürecine katılırim.” maddesine öğretmenlerin %42,9’u bazen cevabını verirken, %21,4’ü her zaman yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin öğrencilerin ödüllendirilmesi sürecine katkı gösterdikleri ancak bu katkının istenilen seviyede olmadığı görölmektedir.

“Okuldaki öğretmenlerin sınıf dağılımı ile ilgili karar alma sürecine katılırim.” maddesine öğretmenlerin %50,0’si hiçbir zaman cevabını verirken %21,4’ü bazen yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin sınıf dağılımı ile ilgili kararlarda fikirlerinin yeterince alınmadığı görölmektedir.

“Okuldaki ders araç-gereçlerinin kullanımı ile ilgili karar alma sürecine katılırim.” maddesine öğretmenlerin %28,6’sı her zaman cevabını verirken, %28,6’sı bazen yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin ders araç-

gereçlerinin kullanımı ile ilgili karar alma sürecine katkı gösterdikleri ancak bu katkının istenilen seviyede olmadığı görülmektedir.

“Öğrencilerin okula devamını sağlayıcı uygulamalar ile ilgili karar alma sürecine katılıyorum.” maddesine öğretmenlerin %35,7’si çoğu zaman cevabını verirken, %28,6’sı bazen yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin öğrencilerin okula devamını sağlayıcı uygulamaların kullanımı ile ilgili karar alma sürecine katkı gösterdikleri ancak bu katkının istenilen seviyede olmadığı görülmektedir.

“Öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen okul içi ve okul dışı faktörlerin belirlenmesi ile ilgili karar alma sürecine katılıyorum.” maddesine öğretmenlerin %35,7’si çoğu zaman cevabını verirken, %28,6’sı bazen yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin öğrencilerin başarısızlık nedenlerini belirleme ile ilgili karar alma sürecine katkı gösterdikleri ancak bu katkının istenilen seviyede olmadığı görülmektedir.

“Okulda bir disiplin anlayışının oluşturulması ile ilgili karar alma sürecine katılıyorum.” maddesine öğretmenlerin %28,6’sı her zaman cevabını, %28,6’sı çoğu zaman cevabını verirken %28,6’sı bazen yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin okul içerisinde disiplin anlayışının oluşturulması süreci ile ilgili kararlara etkin olarak katıldıkları görülmektedir.

“Öğretmenlerin nöbet günlerinin ve saatlerinin belirlenmesi ile ilgili karar alma sürecine katılıyorum.” maddesine öğretmenlerin %42,9’u hiçbir zaman cevabını verirken, %21,4’ü bazen yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin nöbet gün ve saatlerinin belirlenmesi ile ilgili karar alma sürecine yeterince katılım göstermedikleri görülmektedir.

“Okul-çevre ilişkilerinde beliren sorunların çözülmesi ile ilgili karar alma sürecine katılıyorum.” maddesine öğretmenlerin %42,9’u bazen yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin okul-çevre ilişkilerinde ortaya çıkan

sorunların çözümü ile ilgili karar alma sürecine yeterince katılım göstermedikleri görülmektedir.

“Okulun misyon ve vizyonunun belirlenmesi ile ilgili karar alma sürecine katılım.” maddesine öğretmenlerin %35,7’si bazen cevabını verirken, %21,4’ü çoğu zaman cevabını, %21,4’ü nadiren yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin okulun misyon ve vizyonunun belirlenmesi ile ilgili çalışmalarda karar alma süreçlerine katılım gösterdikleri ancak bu katılımın istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir.

“Zümre başkanlarının seçimi ile ilgili karar alma sürecine katılım.” maddesine öğretmenlerin %28,6’sı her zaman cevabını, %28,6’sı çoğu zaman yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak zümre başkanlarının belirlenmesi ile ilgili karar alma süreçlerine öğretmenlerin etkin olarak katıldıkları görülmektedir.

“Okulda çeşitli konularda komisyonların oluşturulması ile ilgili karar alma sürecine katılım.” maddesine öğretmenlerin %35,7’si hiçbir zaman cevabını, %28,6’sı bazen yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak okul içinde komisyonların oluşturulmasında öğretmenlerin etkin bir rol oynamadıkları görülmektedir.

“Dersliklerin ve diğer bölümlerin donanımına ilişkin konularda karar alma sürecine katılım.” maddesine öğretmenlerin %35,7’si bazen cevabını, %28,6’sı hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak okulun donanımı ile ilgili konularda karar alırken öğretmenlerin etkin bir rol oynamadıkları görülmektedir.

“Öğretmenlerin ders dışı etkinliklerde görevlendirilmesi ile ilgili karar alma sürecine katılım.” maddesine öğretmenlerin %35,7’si nadiren cevabını, %28,6’sı hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin ders dışı etkinliklerde görevlendirilmesi ile ilgili konularda karar alırken etkin bir rol oynamadıkları görülmektedir.

“Okul bahçesinin ihtiyaca uygun kullanımı ile ilgili karar alma sürecine katılım.” maddesine öğretmenlerin %28,6’sı bazen cevabını, %28,6’sı nadiren yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin okul bahçesinin kullanımı ile ilgili konularda karar alırken etkin bir rol oynamadıkları görülmektedir.

“Okulun gelir ve giderlerinin saptanması ile ilgili karar alma sürecine katılım.” maddesine öğretmenlerin %64,3’ü hiçbir zaman cevabını vermiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin okulun gelir ve giderleri konusunda karar alırken etkin bir rol oynamadıkları görülmektedir.

“Okulun çevre olanaklarından yararlanması ile ilgili karar alma sürecine katılım.” maddesine öğretmenlerin %42,9’u nadiren cevabını, %21,4’ü bazen, %21,4’ü hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin okulun çevre imkanlarından yararlanılması konularında karar alırken etkin bir rol oynamadıkları görülmektedir.

“Okulda sivil savunma tedbirlerinin alınması ile ilgili karar alma sürecine katılım.” maddesine öğretmenlerin %35,7’si nadiren cevabını vermiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin okulda alınan sivil savunma ile ilgili tedbirlerin alınması konularında karar alırken etkin bir rol oynamadıkları görülmektedir.

“Okul aile birliğinin çalışmaları ile ilgili karar alma sürecine katılım.” maddesine öğretmenlerin %42,9’u hiçbir zaman cevabını, %28,6’sı bazen yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin okul aile birliğinin çalışmaları ile ilgili karar alırken etkin bir rol oynamadıkları görülmektedir.

“Okul binası ve öğrencilerin güvenliği ile ilgili konularda karar alma sürecine katılım.” maddesine öğretmenlerin %50’si bazen cevabını, %35,7’si nadiren yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin okul binası ve öğrencilerin

güvenliği ile ilgili konularda karar alırken etkin bir rol oynamadıkları görölmektedir.

“Okulun ihtiyaçlarının belirlenmesi ile ilgili karar alma sürecine katılım.” maddesine öğretmenlerin %35,7’si nadiren cevabını vermiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin okulun ihtiyaçları ile ilgili konularda karar alırken etkin bir rol oynamadıkları görölmektedir.

“Haftalık ders çizelgelerinin hazırlanması ile ilgili karar alma sürecine katılım.” maddesine öğretmenlerin %35,7’si her zaman cevabını verirken, %28,6’sı hiçbir zaman cevabını vermiştir Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin bir kısmı ders çizelgelerinin hazırlanması ile ilgili kararlarda aktif olarak katılım gösterirken bir kısmı etkin olarak katılım göstermedikleri görölmektedir.

KAYNAKÇA

Akan D. ve Yalçın S. (2015). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6 (11): 123-150.

Akçay, A. (2003). Okul müdürleri öğretmenleri etkileyebiliyor mu? *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 75-88.

Akıl Karallı S. (2003). *Okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmenlerin karara katılma düzeyleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Aksay, O. ve Ural, A. (2008), Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okulla İlgili Kararlara Katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3): 433-460.

Alparslan, A. M. ve Kayalar, M. (2012). Örgütsel Sessizlik: Sessizlik Davranışları, Örgütsel Ve Bireysel Etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6:136147.

Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

Bağırkan, Ş. (1983). *Karar Verme*. İstanbul: Der Yayınları.

Başaran, İ.(1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranış* Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Başaran İ.E. (1994). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Bursalioğlu Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınevi.

Can, H. (2005). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Can, H., Tecer M. (1978). *İşletme Yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayınları.

Çelikkaya, H. (2011). Okul yönetimi ve yükseköğretimde öğretmenlik. Ankara: Nobel.

Çit G. (2012). İstanbul ili Avrupa yakası endüstri meslek liselerinde çalışan meslek grubu öğretmenlerinin yönetime katılma düzeyleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demirtaş H., Üstüner M., Özer N. ve Cömert M. (2008). Öğretmenler Kurulu Toplantılarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15): 55-74.

Demirtaş Z. ve Alanoğlu M. (2015). Öğretmenlerin Karara Katılımı ve İş Doyumu Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16 (2): 83- 100.

Erbek, A.G.(1997). *İşletme Ekonomisi Yönetim ve Organizasyon*. İzmir:Ege Üniversitesi Su Ürünleri Yayınları.

Ertürk, M. (2013). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınları.

Eryılmaz B. (2005). *Kamu Yönetimi*. İstanbul: Erkam Matbaası.

Göksoy, S. (2014). Okul Yönetiminde Karara Katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2): 253-268.

Güçlü, N. (2000). Okula Dayalı Yönetim. *Milli Eğitim*, 148: 23-29.

Kabaklı Çimen, L. ve Gezer, E. (2016). İlkokul Müdürlerinin Yönetim Ve Öğretmenleri Etkileme Becerilerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 13 (3): 4520-4544.

Mucuk İ (2016). *Modern İşletmecilik*. İstanbul: Türkmen Yayıncılık.

Olorunsola, E. O. and Olayemi, A. O. (2011). Teachers Participation in Decision Making Process in Secondary Schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Education Administration and Policy Studies*, 3 (6): 78-84.

Onaran, O. (1971). *Örgütlerde Karar Verme*. Ankara:AÜ Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Özdemir S. (1996). Okula Dayalı Yönetim. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(3): 421-426.

Özden Y. (1996). Okullarda Katılmalı Yönetim. *Eğitim Yönetimi*, 2 (3):.427-438.

Özdoğan, M. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile iş motivasyonları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) . Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu

Simon H.A. (2013). *Decision Making In a Schooll*, Ed. Hoy W. K. and Miscel C.G. *Educational Admistration*, Ninth Edition, Mc Graw Hill, <https://pdfs.semanticscholar.org/042f/5cce238ccac5dac5c8342c971be501c620ce.pdf> [18.10.2017].

Songur Karakut, T. (2020). *Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılma durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız G. ve Ardıç K. (1999). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *Bilgi Dergisi*, (1): 73-82.

Yozgat, U. (1994). *Karar Verme*. İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım.

Wadesango, N. (2012). The Influence of Teacher Participation in Decision-Making on Their Occupational Morale. *Journal of Social Sciences*, 31 (3): 361-369.

Wood, J. (1984). Participatory Decision-Making: Why Doesn't It Seem To Work?. *The Educational Forum*, 49 (1): 55-64.

BÖLÜM IV

Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitim Sistemindeki Kurumsal Düzenlemeler

Faik BENLİ¹

Giriş

Türk-İslam geleneğinde eğitime verilen büyük değer, sağlam temellere dayalı bir eğitim sisteminin kurulmasını gerekli kılmıştır. Osmanlı'nın Batı karşısında yaşadığı toprak kayıplarının yanı sıra psikolojik üstünlüğünü de yitirmesi, Batılıların Osmanlı'yı sömürmek için giriştiği emperyalist politikalar, ülke içinde yeni tepkilere neden olmuştur. Uzun yıllar klasik yapısını koruyan Osmanlı eğitim sistemi askeri alanda yaşanan toprak kayıpları, Batı düşünce dünyasında meydana gelen düşünsel devrimler ile bilim ve teknolojiadaki gelişmeler sonrası klasik yapısını değiştirmeye başlamıştır. Bu düzende dozu gittikçe artan bir şekilde Batı standartları esas alınarak eğitim sistemi yeniden yapılandırılmıştır.

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Müfettişi.

Bu sorunu çözmek için bir taraftan siyasi alanla ilgili Osmanlıcılık, İslamcılık, Batıcılık ve Türkçülük gibi çeşitli fikir akımları ortaya çıkarken diğer taraftan askeri alan başta olmak üzere birçok alanda yeni reformlara girilmiştir. Devlet idari anlamda yeni bir teşkilatlanmaya girişmiş, askerî, malî ve hukukî alanda yeni düzenlemeler hayata geçirilmiş, Batılı tarzda yeni okullar açılmaya başlanmış, eğitim sisteminde kademeler düzenlenmiş, eğitim-öğretimde yeni pedagojik yöntemler uygulanmaya başlanmıştır.

Bu çalışmada Tanzimat'ın ilanı sonrası Osmanlı eğitim sisteminde ve eğitim sisteminin teşkilat yapısında yapılan düzenlemeler ele alınmıştır. Bu düzenlemelerin ortaya çıkarılması önemlidir. Zira Cumhuriyet, hukuksal temelleri 1869 yılında atılmış bir eğitim sistemini Osmanlı'dan miras olarak almıştır. Bu sistemin doğru anlaşılması ve Osmanlı eğitim sisteminin gün yüzüne çıkarılması Türk eğitim sistemini doğru anlamaya, eğitim yapılanmasının köklerinin öğrenilmesine katkı sağlayacaktır. Konunun bir boyutu eğitim sisteminin idari teşkilatlanmasının ortaya konulmasıdır. Diğer boyutu ise eğitim kademelerinde yaşanan değişikliklerin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırma ilk maddeyi kendine problem edinmişken diğer boyut farklı bir araştırmanın konusudur.

Milli Eğitim Bakanlığının Kuruluşu ve Teşkilat Yapısı

Eğitim sistemi toplumsal yapının diğer sistemleri ile dinamik bir ilişkisi vardır, bazen toplumsal yapının diğer unsurlarını etkiler bazen de bu unsurlardan etkilenir. Ancak eğitim sistemi toplumdan bağımsız düşünülemez. Eğitim sistemleri kültürel aktarımı sağlamanın yanında yeni bir kültürün oluşmasına da zemin hazırlar.

Genel olarak modern anlamda Türk eğitim sisteminin başlangıcı Tanzimat Dönemi ile başlatılır. Ayrıca literatürde bu dönemin Osmanlı eğitim sisteminde aksaklıkların baş gösterdiği, Osmanlı eğitim sisteminin geri kaldığı, “çağdaş” bir görüntüden uzak olduğu iddia edilir. Bunun gerekçesi ise gerek askeri gerek sivil alanda yapılan düzenlemeler olarak gösterilir. Zira bu dönemde Osmanlı bürokrasisinde ve kurumlarında önemli reformlar yapılmıştır.

Öncelikle Türk eğitim sistemi Tanzimat Dönemi'ne dayandırılmayacak kadar derin köklere sahiptir. Ayrıca “çağdaş”, “modern”, “ilerici” gibi kavramlar bir değer yargısına göre isimlendirilmiş kavramlardır. Bu nedenle neyin ilerici neyin gerici olduğu, yazarın konuya bakış açısıyla ilişkilidir. Bu nedenle meselenin iyi anlaşılabilmesi için konunun ideolojik bir bakış açış bir kenara bırakılması, ülkenin içinde bulunduğu durumun bir bütün olarak ele alınması büyük önem taşır. Bu çalışmada Osmanlı bürokrasisinin eğitimde reform çalışmaları yapma gerekçeleri, dönemin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı bir bütün olarak ele alınmak istenmiştir. Boas’a (1963) göre ıkellik veya çağdaşlığı bir özelliğı göre tespit etmek doğru bir yaklaşım olmayıp toplumlar bazı özelliklerine göre ve farklı farklı alanlarda bir diğler toplumun ilerisinde veya gerisinde olabilir. Bu nedenle bir toplumu tümüyle ilkel ya da çağdaş olarak tanımlamak doğru bir yaklaşım değildir.

Osmanlı Devleti'nin tüm kurumları imparatorluğunun son zamanlara kadar birbirleriyle uyum içinde faaliyetlerini sürdürmüştür. Bu uyum XVII. yy'dan itibaren bozulmaya başlamış, ekonomik, sosyal ve kültürel kurumların işleyişinde aksamalar ortaya çıkmış, bunun sonucunda yapısal reform ihtiyacı baş göstermiştir. Uluslararası alanda yaşanan gelişmelerin de (Sanayi Devrimi, Aydınlanma Çağı, sömürgecilik vs) bu bozulmada etkili olmuştur.

XVIII ve XIX. yüzyıllar Osmanlı toplumsal düzeni önemli değişimlerin yaşanmasına tanıklık etmiştir. Aydınlanma Çağı olarak adlandırılan yeni dönemde birçok konuda paradigma değişikliğı yaşanmış, sanayi devrimleriyle toplumsal yapı yeniden şekillenmeye başlamıştır. Yeni dünya düzeninde insanoğlu doğayı kontrol altına almayı amaçlaması sonucu üretim artmış, ekonomiden politikaya sağlıktan eğitime toplumsal kurumların temelleri sarsılmış, insanlar arası ilişkiler daha karmaşık bir hal almıştır. Yeni dönemin öne çıkan bir diğler özelliğı uzmanlaşma ve bürokrasinin ortaya çıkmasıdır. Devlet yönetimlerindeki değişme; yeni ekonomik modelin dayattığı kurallar, artan güvenlik ihtiyacı, yeni sosyal kurumların ortaya çıkışı ve bireye verilen değerin artması yeni bir insan yetiştirmeyi gerekli

kılmıştır. Gündüz, Toffler'in modern döneme dair yaptığı sınıflamayı şöyle özetler: Modern dönem standartlaşma, senkronizasyon, merkezileşme, uzmanlaşma ve yoğunlaşma olmak üzere beş kavramla açıklanabilir (Gündüz, 2013).

Sanayi Devrimi, Aydınlanma Çağı'nın neden olduğu paradigma değişiklikleri ile bilim ve teknolojik gelişmeler Osmanlı Devleti'ni birçok açıdan etkilemiş, bireyselliğe aşırı vurgu, insanın doğayı ve doğal olanı kontrol altına alma çabası, aklın ön plana çıkartılıp ruhun/maneviyatın yok edilmesi Osmanlı sosyo-ekonomik düzeninde ve düşünce dünyasında ciddi kırılmalara yol açmıştır. Bu gelişmeler ışığında, eskiden ihtiyaç kadar üretilen mal, yeni dönemde ihtiyaçtan daha fazla üretilmeye başlanmıştır. Daha fazla üretmek için daha fazla işgücüne ihtiyaç duyulmuş, erkek egemenliğine ve bedensel güce dayalı üretim ortadan kalkmış, teknik üretime geçilmiştir. Makineleşmenin artmasıyla teknik eleman yetiştirmek için yeni tip okullar inşa edilmeye başlanmıştır. Bireysel zevk ve meslek edinme kaygısı taşımadan, zihni bir uğraş olarak düşünülen klasik entelektüel eğitim anlayışı önemini yitirmiş, bunun yerine sanayinin ihtiyaç duyduğu alanlara nitelikli eleman yetiştirmeyi amaçlayan, akli esas alan, kalp eğitimini geri planda bırakan, öğretime dayalı yeni bir eğitim anlayışı popülerlik kazanmıştır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hayatı kolaylaştırmasıyla ulaşım, eğlence, ticaret, pazarlama gibi birçok yeni sektör ortaya çıkmıştır. Yaşanan bu hızlı gelişmeler karşısında devletler yeni sisteme uygun birey yetiştirmek için okullaşma, nitelikli öğretmen yetiştirme, zorunlu eğitim, erken yaşta eğitim gibi birçok yeni adımlar atmaya başlamışlardır. Sanayi Devrimi sonrası üretim tarzlarının değişmesiyle çocuk aile yerine devletin çocuğu olarak görülmeye başlanmıştır. Bu durum eğitim sistemlerinde radikal bir dönüşüme neden olmuştur. Farklı etnik yapıda kurulu devletler ortak bir toplum yaratmak için eğitimin gücünden yararlanmak istemişlerdir. Bu anlayışın bir sonucu olarak da devlet kontrolünde ve mümkün olan en erken yaşta vatandaşların eğitilmesine yönelik çalışmalar hız kazanmıştır.

Sanayi Devrimi'nin, Aydınlanma Çağı'nın neden olduğu bu paradigma değişikliklerinin Osmanlı toplumsal hayatına yansımaları farklı alanlarda olmuştur. Batı'da Sanayi Devrimi sonrası kapitalizmin güçlenmesi ve Batılı güçlerin Osmanlı ekonomik hayatına yön vermeye başlaması, iç siyasetteki gelişmelerle birleşince Osmanlı'da toplumsal değişim ihtiyacı iyice kendini göstermeye başlamıştır. Böylelikle Osmanlı toplumsal hayatı ekonomik hayatla başlayan ve bürokratik yaşama doğru uzanan bir değişim sürecine girmiştir. Bu değişim eğitim sistemine de yansımıştır. Bu çalışmanın kapsamı dışında kalan ekonomi, sağlık, ticaret gibi alanlar bir yana bırakılıp eğitim sistemindeki gelişmeler ele alındığında, Osmanlı'nın dış dünyadaki gelişmelere ayak uydurduğu hatta bu gelişmelerden daha hızlı uygulamalara imza attığı söylenebilir. Mesela, zorunlu eğitim Almanya'da 1763 yılında (Melton, 1988) kabul edilmiştir. İngiltere'de ise zorunlu eğitimin kabul edilme yılı 1870 Forster Yasası'dır (Shaw and Shirley, 2017). Osmanlı'da ise zorunlu eğitimle ilgili ilk adım 1824 yılında, II. Mahmud tarafından atılmıştır.

Batı toplumuyla entegre ve yönetimde Batı bürokratik yapılanmasının Osmanlı'da da kurulmaya başlanması yeni ihtiyaçları ortaya çıkarmıştır. Yeni bürokratik yapı için çok sayıda memura ihtiyaç duyulması, yeni ve özgün eğitim kurumlarının doğmasına zemin hazırlamıştır. Yeni dönemde ilmiye sınıfının gücünü kaybetmesi, fabrika üretiminin geleneksel sanatlara ve üretime karşı artan gücü, büyük toprak ağalıklarının doğmasıyla köylerdeki yapısal değişimler, klasik anlamda din esaslı millet kavramının önemini yitirmesi ve millileşme hareketleri eğitim sistemine yön veren temel argümanlar olmuştur. Bu gelişmeler ışığında eğitim sistemine üç temel ilke yön vermiştir: Eğitimin laik ve sekülerleştirilmesi, dil ve yazı reformu, eğitim teknolojilerinin gelişmesi (eğitimin kademelere ayrılması, sınıf kavramı, eğitimde yeni teknolojilerin kullanılması gibi) (Tekeli, 1985).

Klasik Osmanlı eğitim sistemi medrese eğitimi üzerine kuruludur. Osmanlı eğitim sisteminin temelini oluşturan medrese sisteminin yapısı şöyledir: Sıbyan mektepleri, Darülhuffaz veya özel

olarak kendini yetiştiren çocuklar medreselerin en alt basamağındaki İptidai Hariç veya Darül Kurralara kaydolurlar. Bu kurumlar günümüzün ilkokulları olarak görülebilir. Buradan İptidâi Dâhil ile ortaokula geçiş yapılır. Müsille-i Sahn ve Müsille-i Süleymaniye ile lise (ortaöğretim) aşamasına, oradan da Sahn-ı Seman, Edebiyat, Hukuk, Tıp, Matematik ve Tabiat Bilimleri gibi yükseköğretim kurumlarına geçiş yapılır².

Sarayda açılan Enderun mektepleri ise, küçük yaşlarda devşirme olarak aldığı çocukları Türk aileler yanında yetiştirip temel eğitimlerini verdikten sonra eğitimlerini acemi oğlanlar ve iç oğlanlarda tamamlayıp ortaokula geçiş yaptıkları temel eğitim kurumlarıdır. Enderun mekteplerinde ortaokullar yeniçeri ocağı ile küçük ve büyük odalardır. Bu sistemde yükseköğretim kurumu yoktur. Enderun Mektebi, kamu işlerinde (sarayda, orduda ve hükümet dairelerinde) çalışacak elemanları yetiştirmek amacına hizmet etmiştir. Okulun öğrencileri acemi oğlanlar ocağından seçilenler olmuştur. Okulda bulunan yedi oda (Küçük, Büyük, Doğancılar, Seferli, Kiler, Hazine, Has) birbirini izleyen ve aşamalılık gösteren yedi sınıfı temsil etmiştir. 1825 yılında acemi oğlan ocağının kaldırılmasına rağmen Enderun Mektebi faaliyetlerini 1908 yılına kadar sürdürmüş, 1 Temmuz 1325 (1909) da yayımlanan bir kararname ile Enderun mektebi tarihe karışmıştır (Ergin, 1977).

Vakıf temeline dayalı Osmanlı eğitim sisteminin bürokraside temsili, vakıfların Şeyhülislamlık Makamına bağlı olmaları nedeniyle Şeyhülislamlık Makamı bünyesinde teşkilatlanmıştır. Klasik dönemde, eğitim ve kültür hayatının temel kurumları olan Enderun ve medrese sistemleri arasında devlet ve toplum hayatındaki etkileri bakımından, uzun süre devam edecek bir güç ve itibar dengesi kurulmuştur. Kamu bürokrasisinin insan kaynakları büyük ölçüde Enderun Mektebi mezunlarından temin edilmiştir. Medrese mezunları ise daha çok yargı, eğitim, maliye ve bürokrasideki bütün sekretery kadrolarında istihdam edilmişlerdir.

² Konu ile ilgili şekiller, ekler bölümündedir (Unat, 1964).

Hukuk danışmanlığı kadroları (Şeyhülislam, eyalet, sancak ve kaza müftüleri), yargılama hizmeti kadroları (Rumeli ve Anadolu Kazaskerliği, eyalet, sancak ve kaza kadılikları), dini hizmet kadroları (padişah hocalığı, imamlik, vaizlik, müezzinlik, kayımlık), mali ve idari bazı kadrolar (Defterdarlık, Nişancılık, Katiplik, muhasebe memurluğu) eğitim ve kültür hizmetleri kadroları (müderrislik, mudlik, reis-üle-tıbbalık, sıbyan mektebi muallimliği, hafız-ı kütüblük vb ...) tamamen medrese çıkışlılara bırakılmıştır. Ancak medrese ile Enderun mektebi arasında bir kıyaslama yapılırsa, kamu kurumlarında medreselilerin statülerinin ayrıcalıklı olduğu görülür. Medreseliler, devletin yasama-yürütme-yargı kurumlarının dışında toplumsal yaşamın her alanında da hakları ve güvenceleri en güçlü kamu görevlileri olmuşlardır (Akgündüz, 1992).

Tanzimat öncesinde sağlıklı olarak işleyen bu sistem yeni mekteplerin açılmasıyla bozulmaya başlanmıştır. Tüm kurumlarda olduğu gibi klasik eğitim sisteminde de yaşanan sorunlar yeni kurumlarla birlikte hem katlanarak artmış hem de yeni bir boyut kazanmıştır. Açılan okullarla devlet memurları medrese dışında yetiştirilmeye başlanmış, bu durum çatışmalara zemin hazırlamıştır. Mesela daha önce okulların öğretmen ihtiyacı medreselerden karşılanırken Darulmuallimin'in açılmasıyla öğretmen ihtiyacı hem medrese mezunlarından hem de Darulmuallimin'den temin edilmeye çalışılmıştır. Akyüz (2011) bu durumun çatışmaya dönüştüğünü, iki taraf arasında yaşanan çatışmanın Sultan Abdülaziz'e şikayet dilekçesi yazmaya kadar uzandığını söylemiştir.

II. Mahmut Dönemi'nde eğitim sisteminde yeni bir teşkilatlanmaya gidilmiş, eğitimle ilgili konuları görüşmek üzere Meclis-i Vâlâ adında bir komisyon oluşturulmuştur. Ancak eğitim işleri ile ilgili meseleler, 1839'da kurulan Meclis-i Umûr-u Nafia komisyonu tarafından görüşülmeye başlanmıştır (Unat, 1964). Bu durum eğitimde ikili bir yapı olduğu tartışmalarını da beraberinde getirmiştir. Yeni dönemde medreselerle birlikte ilk, orta ve yüksek düzeyde birçok eğitim kurumu açılmış, eğitim örgütlenmesi de yeni dönemin gereklerine göre dizayn edilmeye başlanmıştır. Gerek

ulusal gerekse uluslararası alanda yaşanan gelişmeler sonrası ülke yönetici ve aydınları yeni çözüm arayışları içine girmiş, bu kapsamda gerek düşünsel gerek pratiğe dayalı adımlar atılmaya başlanmıştır. Ancak yeni durum toplumsal ve bürokratik dengenin bozulmasına neden olmuştur. Kurumlar arası uyumun bozulması gelenek/modern tartışmalarının doğmasıyla yeni bir boyut kazanmıştır. Toplumsal ve kurumsal dengenin sağlanması için Osmanlıcılık, Batıcılık, İslamcılık ve Türkçülük gibi daha önce tecrübe edilmeyen yeni fikir akımları ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda medreselerin yanında mektepler kurulmaya başlanmış, yeni tür ve kademede eğitim kurumlarının açılması teşvik edilmiştir.

Akgündüz'e göre (1992) medrese-mektep ikiliği ideolojik bir ayrım değil farklı insan yetiştirme stratejileridir. 1700'lü yılların ortalarına kadar sağlıklı bir işleyişi olan Osmanlı yönetim sisteminde birçok millet özerk şekilde bir arada yaşamıştır. Osmanlı'nın ana unsuru olan Müslüman kimliği, siyasetten ekonomiye, mimariden şehir planlarına kadar birçok alanı etkilemiş ve dinin hayatın her alanına nüfuz eden bir yansıması olmuştur. Dinin bu gücü Aydınlanma Çağı'na kadar hem Osmanlı'da hem de Batı'da etkisini korumuştur. Tanzimat'a kadar insan yetiştirme sistemi devşirmelerden oluşan Enderun mektepleri ile medrese bünyesinde teşkilatlanmış öğretim kurumları vasıtasıyla dengeli bir şekilde yürütülmüştür. Medrese sistemi, halk ile saray arasında bir iletişim kanalı, bir köprü vazifesi görmüştür. Medrese sistemi Müslüman halkı bir arada toplayabildiği gibi dini ve milli kültürün nesilden nesile aktarılmasını sağlamakla görevlendirilmiştir. Medreselerin ülke geneline yaygınlaşmış ve herkese açık olan yapısı sayesinde halka fırsat eşitliği yaratılmak istenmiştir.

Osmanlı eğitim sisteminin şekillenmesinde önemli rol oynayan gelişmelerden biri II. Mahmut'un hukuk alanında yaptığı ıslahattır. II. Mahmut, yaptığı düzenleme ile Şeyhülislamın görev alanında değişiklik yapmıştır. Bu kararlar hukuk ile şariat arasında bağ koparılmıştır. Ayrıca Divan-ı Ahkâm-ı Adliye'nin kurulmasıyla şariat dışında beşeri bir kaynağın yasa koyabileceği kabul edilmiştir (Berkes, 2016). Bu kararın medrese dışında yeni eğitim kurumları

açılmasına, eğitim kurumlarında Şeyhülislamlık makamının yetkisinin azaltılmasına zemin hazırladığı söylenebilir.

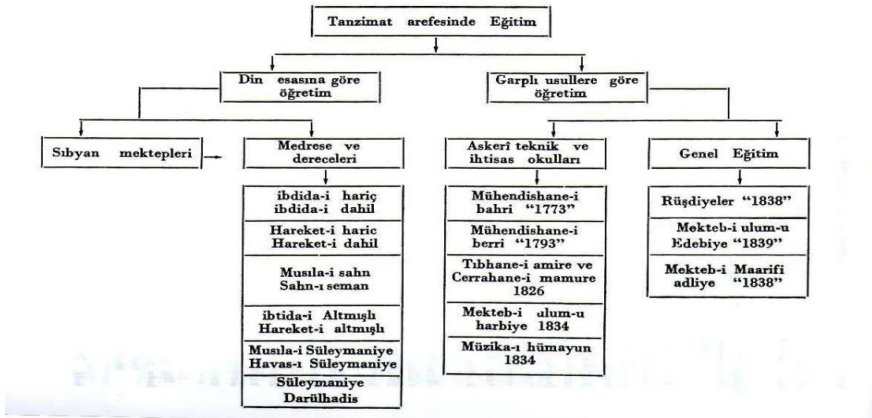
Tanzimat'la birlikte yeni dönemin anahtar kelimeleri Osmanlı üst kimliğinde bütünleşme, vatana bağlılık iken dinî ve etnik söylemler yavaş yavaş önemini yitirmeye başlamıştır. Dönemin bir diğer önemli gelişmesi egemenlik kaynağındaki değişimle ilgilidir. Klasik dönemde padişah devletin sahibi iken yeni dönemde padişah devletin en üst yöneticisi konumuna getirilmiştir (Serbestoğlu, 2014). Padişahın bu statüde konumlanmasında padişahın dinî otoritesi yerine seküler otorite kaynaklarının referans alınmasının etkili olduğu söylenebilir. Zira bu dönemde şer'i hukuktan laik hukuka doğru bir dönüşüm yaşanmaya başlamış, ceza hukuku olmak üzere birçok kanun Batı normlarını referans alarak yasalaşmıştır.

Osmanlı Devleti'nde Eğitim Sisteminin Yeniden Teşkilatlanması

Osmanlı'nın kuruluşundan Tanzimat Devri'ne kadar geçen sürede Osmanlı'da eğitim-öğretim, devletin gözetim ve denetimi dışında, vakıf sistemine dayalı ve hayır sahipleri tarafından yürütülen bir faaliyet olarak görülmüştür. Temel eğitim veren kurumlar sıbyan mektepleri ve Darül Hüffazlar iken orta ve yükseköğretim düzeyindeki kurumlar medreselerdir. Askeri eğitim kurumları ile şehzade eğitimi veren kurumlar ise devletin kontrolünde olan diğer eğitim kurumlarıdır. Yaygın eğitim kurumları olarak da loncaları, camileri, tekkeleri, zaviyeleri, kıraathaneleri, evlerde yapılan eğitimleri (ev okullarını) ve kütüphaneleri saymak mümkündür.

Karal'a (1983) göre Tanzimat Dönemi'nde Osmanlı eğitim sisteminde dört tür eğitim kurumu vardır: II. Mahmut zamanından beri açılmaya başlayan, devlet tarafından finanse edilen devlet eğitim kurumları; Meşihat (şeyhülislamlık) makamı ve vakıflar tarafından idare edilen medreseler; gayrimüslim cemaatler tarafından yönetilen cemaat okulları ile yabancı kişi veya dernekler tarafından kurulan ve devletle hiçbir bağı olmayan yabancılara ait

eğitim kurumları. Karal, Tanzimat’ın miras aldığı eğitim sistemini şöyle şekillendirmiştir:



Şekil 1. Tanzimat Dönemi öncesi Osmanlı eğitim sistemi (Karal, 1983).

II. Mahmut Dönemi ile birlikte devlet idari yapısında köklü düzenlemelere girilmiştir. 1824 yılında yayımlanan “Talim-i Sıbyan Fermanı” eğitim sistemi açısından atılan ilk adımlar olarak nitelendirilebilir. Ancak bu tarihlerde, bugünkü anlamda temel görevi eğitim sistemiyle ilgili bir Bakanlık teşkilatı veya kurumu bulunmamaktadır. Okul işleri genelde yöneticiler, bürokratlar veya hayırsever vatandaşlar tarafından vakıf sistemine dayalı olarak yürütülmüştür. Bu durum eğitim sisteminde başıboşluk veya dağınıklığın hâkim olduğu anlamına gelmemelidir. Zira gerek vakfiyelerde gerekse Şeyhülislamlık veya Kazaskerlik makamları tarafından yayımlanan emirlerde eğitim işleri bir disiplin içinde yürütülmüştür. Ancak devlet bürokrasisindeki yeni yapılanma, eğitim sisteminde de reform yapılmasını gerekli kılmıştır.

II. Mahmut Dönemi’nde devlet teşkilatının tüm birimlerinde önemli sorunların çözümü için meclisler oluşturulmuştur. Bu meclisler içinde Meclis-i Vâlâ’ya ayrı bir yer açmak gerekir. Bu meclis, Tanzimat Dönemi’nde yapılan tüm yeniliklere ait kararların alındığı bir meclis olup temel görevi ilgili birimlere yasal metinler

hazırlamaktır. Aynı zamanda bu meclis yüce divan sıfatıyla üst düzey devlet memurlarını yargılayan bir yüksek mahkeme görevi de üstlenmiştir (Çadircı, 1985). Yılda iki kez toplanacak Meclisin bir başkanı ve sekiz üyesi olacak, sekreterlik işleri iki personel tarafından yürütülecektir. Bu toplantılara Meclis-i Vâlâ üyelerinden ilmiye ve askerî sınıflarına ait ikişer üyesi, muhtelif cemaatlerin birer ruhanî üyeleri de katılacaklardır. 1856 yılına kadar Meclis-i Vâlâ ile Hariciye (Dışişleri) Bakanlıklarına bağlı olarak faaliyetlerini yürüten bu meclis, 1856 yılında Maarif Nezaretine bağlanmıştır (Kara, 1983).

Tanzimat Fermanı'ndan Maarif-i Umumiye Nezareti'nin kurulmasına kadar geçen süreçte milli eğitimle ilgili işlemlerden sorumlu ilk kurum Meclis-i Umur-u Nafia'dır. 1838 yılında oluşturulan ve temel görevi ülkenin kalkınmasına yönelik gerekli düzenlemeleri yapmak olan Meclis-i Umûr-u Nâfia, eğitim işleri ile ilgili bir rapor hazırlamıştır.

Ataüenal ve Özalp'a göre Meclis-i Umur-i Nafia'nın kararları hem eğitimin Batılı anlamda çağdaştırılmasını yöneliktir, hem de merkezi yönetime "eğitim işleri ile ilgili adımlar atma" görevi yüklemiştir (Ataüenal ve Özalp, 1977). Kodaman da bu kurulun hazırladığı raporu eğitim sisteminin ulemanın tekeline çıkarılıp bağımsız bir kurula verilmeye yönelik bir adım olarak niteler (Kodaman, 1991). Bu kısmen doğru bir yorumdur. Zira 5 Şubat 1839 tarihli Takvimi Vekâyi gazetesinde reform talebinin gerekçeleri ayrıntılı olarak izah edilmiştir (Takvimi Vekâyi, 1254). Gazetede yayımlanan meclis kararında ulemaya veya medrese eğitimine yönelik eleştiri yapılmayıp üst eğitim kurumlarına öğrenci yetiştirilirken bunun bir düzene bağlanması istenmiştir. Bu raporda Osmanlı'nın ilim üzerine kurulduğu ifade edilmiş, Osmanlı vatandaşlarının ilmi esaslara göre yetiştirilmesinin önemi bildirilmiştir. Fakat eğitim işlerinde Şeyhülislamlık Makamı dışında bir kurumun varlığı, ilgili makamın statü kaybetmesine yönelik bir adın olduğuna bir işaretir.

II. Mahmut Dönemi'nde eğitim sistemiyle ilgili düzenlemeler çeşitli meclis ve kurumlar tarafından yürütülmüştür. Bu kurumlar; 31 Mart 1838 tarihinde kurulan Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliye, 7 Temmuz 1838 tarihinde kurulan Meclis-i Umûr-u Nâfia, Dârü's-Şûra-yı Bâb-ı Ali, 13 Mart 1845 tarihinde oluşturulan Meclis-i Maarif-i Muvakkat Komisyonu ve Mekâtib-i Rüşdiyye Nezaretidir (Kodaman, 1991; Unat, 1964).

Meclis-i Umûr-u Nâfia'nın 5 Şubat 1839 tarihli raporu sonrası Dârü's-Şûra-yı Bâb-ı Ali ve Divan-ı Ahkâmı Adliye tarafından bazı ıslahat hareketlerine girilmiştir. Bu kapsamda Meclis-i Maârif-i Adliye ile Davutpaşa, Üsküdar ve Beyazıt'ta üç, İstanbul'un farklı semtlerinde iki toplamda beş adet Rüştiye Mektebi açılmıştır. Daha sonra Mektebi Maârif-i Adliye; Mektebi Edebi ve Mektebi İrfanî olmak üzere ikiye ayrılmış, bu okullardan biri Beyazıt'ta diğeri Sultanahmet Camii yakınlarındaki binada hizmet vermiştir. Bu kurumların başına Anadolu Paşası unvanıyla İmamzade Esat Efendi atanmıştır. Atılan bu adım Maarif Nezaretinin temelini oluşturmuştur (Ergin, 1977).

1845 yılında ülke genelinde eğitim-öğretim işlerini yürütmek, eğitim-öğretimle ilgili örgütlenme işlerini organize etmek ile eğitim-öğretimi devletin kontrolüne almak için Meclis-i Maarifi Umumiye teşkilatı kurulmuştur. Bu meclisin kurulma gerekçesi dönemin resmi gazetesi Takvimi Vekâyi'de şöyle ifade edilmiştir:

“Meclis-i Maarif-i Umum, maarifin bissuhule esbab-ı tahsiliyesini hem müzakere ve icraya ve hem de nezaretine memur ise de işbu icraat maddesinde sühulet-i kâmile hâsıl olmak ve yapılacak şeylerde ve va'z olunacak kâffe-i nizamatta vasıta-i fiiliye-i nezareti bulunmak üzere ... (Takvim-i Vekâyi, 21 Muharrem 1263).

Bu meclis idarî ve ilmî olmak üzere iki şubeye ayrılmıştır. İlmî şubenin görevleri; okul kitapları ve bilimsel eserleri telif-tercüme etmek, halkın ilim seviyesini yükseltmektir. İdarî şube ise, okullar, maarif meclisleri, kütüphane, müzeler ve matbaaların idari işlerini yürütmek, ihtiyaç duyulması halinde bu kurumların

açılmasına karar vermektir. Bu meclis Meclis-i Valâ³ ile Hariciye (Dışişleri) bakanlıklarına bağlı olarak faaliyet yürütecektir (Unat, 1964).

Meclis-i Maarifi Umumiye faaliyetlerine başladıktan hemen sonra bir kanun tasarısı hazırlamıştır. Bu kanuna göre ilköğretim parasız ve mecburi olacaktır. Ortaöğretimin ise parasız olacak, Darülfünun adlı bir yükseköğretim kurulu ile ilk ve ortaöğretim işlerini yürütmek üzere Mekatib-i Umumiye Nezareti kurulacaktır (Kara, 1983). Ancak kanun tasarısı hemen hayata geçirilmemiştir.

1267/1851 yılında Meclis-i Maariften daha üst statüde olan, okullarda okutulacak kitapları telif ve tercüme etmek ve Darülfünun binasının tamamlanmasına kadar Darulmaarif'te toplanmak üzere 40 üyeden oluşan ancak dışarıdan gelecek üye sayısının sınırsız olduğu Ercümen-i Daniş adında bir meclis kurulmuştur (Maarifi Umumiye Salnamesi, 1898). Bu kapsamda Takvim-i Vekâyi Gazetesi'nin 449. sayısında hem Ercümen-i Daniş'in kurulması hem de bu kuruma ait seçilecek üyelerin belirlenme esasları ile ilgili bir talimatname yayımlanmıştır (Takvim-i Vekayi, 1851). Bu gelişmelerden sonra Ercümen-i Daniş, 19 Temmuz 1851 tarihinde açılmıştır.

Ercümen-i Daniş'i Osmanlı eğitim sisteminin ilk ilim akademisi olarak nitelendirmek mümkündür. Fransız ilim akademisi örnek alınarak yapılandırılmıştır. Bezm-i Alem Valide Sultan'ın Cağaloğlu'nda yaptırdığı Daru'l-Maarif Mektebinin binasında açılmıştır. 70 üyeye sahip, üyelerden kırkının bir Batı dilini mutlaka bilmelerinin şart koşulduğu meclisin otuz üyesi de ulemeden seçilmiştir.

Yaşanan bu gelişmeler ve müstakil bir birime duyulan ihtiyaç 14 Mart 1857 tarihinde yeni bir boyut kazanmıştır. Bu tarihle birlikte eğitimle ilgili işlerin daha sistematik ve bakan düzeyinde temsil edilmesi gerektiği düşünülmüş ve Sami Abdurrahman Paşa Maarif

³ Meclisi Valâ, kanun tasarısı hazırlamak, memur davalarına bakmak gibi işlere bakmakla görevlidir. Bu meclisin adli ve idari en üst yargı kurumu olduğu söylenebilir (Bkz, Kara, 1983).

Nazırı olarak görevlendirilmiştir (Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiyye,1898). Bu tarih Milli Eğitim Bakanlığının kuruluş tarihi olarak kabul edilir. Bakanlığın ilk teşkilatında Bakan, müsteşar, mektupçu ve yardımcısı, memurlardan (8 üyelik) oluşmuştur (Unat, 1964).

1857 yılında açılan Maarif Nezaretinin ilk binası Takvimhâne-i Âmire binasıdır. Bu binanın tercih edilme nedeni Babiâli içinde uygun yer olmamasıdır. Bu binanın onarımı için gerekli ödenek tahsis edilmiş ve bakanlık faaliyetlerini bu binada yürütmüştür (BOA, 112/57).

İlk Milli Eğitim Bakanı olarak kabul edilen Sami Abdurrahman Paşa, 5 Ramazan 1273 (29 Nisan 1857) tarihinde Maarif-i Umumiye Nazırı unvanıyla atanmıştır. Aynı zamanda bu atama sonrası Bakanlık teşkilatı kurulmuş, Bakanlık mektupçuluğuna Raşid Efendi, müsteşarlığa ise Hayrullah Efendi tayin olunmuştur (Mahmud Cevad, 2002).

Bakanlığın kurulmasının ardından Bakanlık teşkilatına ait ilk teşkilat düzenlemesi 3 Mart 1861 tarihinde yayımlanan “Maarif Nezaretinin Vazifelerine Dair Mevad”dır. Bu belgede Bakanlığın görev ve yetkileri şöyle belirlenmiştir:

1- Nazır müşarüniyleh hazretlerinin mekatib-i muntazamadan olan Harbiye ve Bahriye ve Tıbbiye maada kâffe-i mekatibe şamil olacaktır. (Harbiye, Bahriye ve Tıbbiye dışındaki tüm okullar Maarif Nezaretine bağlanacaktır).

2- Umumi okullar; birincisi Sıbyan, ikincisi Rüşdiye ve üçüncüsü Mekatib-i Fünun-ı Mütenevvia olmak üzere üç dereceye ayrılmıştır. Birinci derece okullarda okumak, yazmak ve her sınıf tebaanın dini ve mezhebiyelerini bildirecek gibi şeyler öğretileceğinden bunlar muhtelit (Müslüman ve Hristiyan karışık) olmayacaktır. (Genel okullar sırasıyla sıbyan, rüşdiye ve Mekteb-i Fünun olmak üzere üç kademeye ayrılmıştır. İlk kademede okuma-yazma ve her milletin (dinin)kendi inanç sistemine göre öğretim olacağı için okullar karma (din esasına göre) olmayacaktır).

3- İkinci basamağı teşkil eden Rüşdiye okulları devletçe lüzumu olan ve mucib-i medeniyet ve mamuriyet bulunan fûnuna ve üçüncü derecedeki okullara girmek için şart kılınan temel bilgileri öğretmeye mahsustur ve bunlar muhtelit olacaklardır. (Rüşdiye okulları yükseköğretim öncesi gerekli bilgileri öğreten ve üst öğretim kurumlarına hazırlayan okullardır ve öğretim şekli karmaştır).

4- Üçüncü derecede sayılan okullarda hendese, maadin, yollar, ticaret, ziraat ve hiref-ü sanayi ve mimarlığa dair ilim ve fenler öğretilecek ve mevcut bulunan Harbiye, Bahriye, Tıbbiye okulları da aynı basamaktan sayılacaklar ve hepsi muhtelit olacaklardır. (Üçüncü derece okullar; matematik, madenler, yollar, ticaret, ziraat ve sanayi meslekleri gibi ilim ve fenlerin öğretildiği, Harbiye, Bahriye ve Tıbbiye okullarının da bu kademedен sayıldığı karma öğretim yapan okullardır).

5- Bu maddede bahsedilen mekteplerde alt basamaktan üst basamağa geçişin imtihanla olacağını belirtilmiştir.

6- İkinci ve üçüncü derecede okullarda öğretim Türk diliyle yapılacak, bu maksatla lüzumlu kitaplar Türkçe'ye tercüme ettirilecek ve öğretmenler Türk diliyle öğretim verebilecek kabiliyette olacaktır.

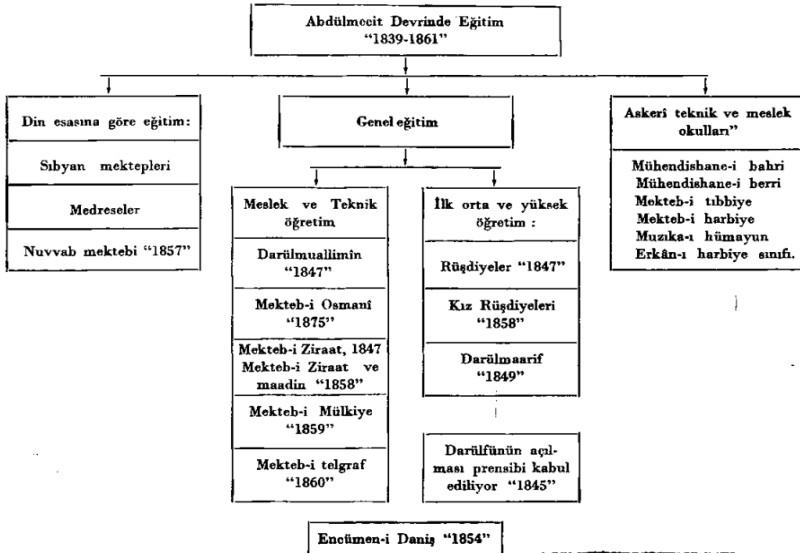
7- İşbu ikinci ve üçüncü derecede olan rüşdiye ve fûnun mekteplerinde bulunacak Müslüman ve gayrimüslim öğrencilerin tümünün elbisesi bahriye ve tıbbiye ve mektepleri talebesinde olduğu gibi nesak-ı vahide (tek tip) olacaktır.

8- Nazır-ı müşarineleyh hazretlerinin maiyetinde ve azası muhtelit olarak bir meclis olmakla işbu meclis-i bilade tadarr olunan şeyler esas-ı müzakere olunduğu halde icabatıyla teferrüatı ve mekatib-i mevcudenin ikmal-ı nizamatıyla ilerlemesine ve gerek kendi ve vezaifini peyderpey mütalaa ile bimażbata Meclis-i Ali-i Tanzimat'a edecektir. (Bakanın emrinde ve üyeleri karma (diğer dinlerden temsilcilerin de olduğu) olan ve ihtiyaç olduğuna mecliste görüşülen konuları ayrıntılı bir şekilde ele almak ve mevcut

okulların düzenlenmek ve görevlerini detaylı ortaya koymak için durum Meslis-i Ali-i Tanzimat'a havale edilecektir).

9- İşbu meclis-i muhtelit meclis-i maariften başka ise de mesalih-i fevkalade müzakeresinde era-yı vakalarından istifade olunmak üzere Meclis-i Maarif ile akd-i Cemiyete kılınmak caiz olacaktır". (Bu karma meclisten olmasa da meseleleri müzakere ederken liyakat sahiplerinden faydalanmak, Meclis-i Maarif ile cemiyet sözleşmesini imzalamak uygun görülmüştür) (Berker, 1945).

Karal, Sultan Abdülmecid zamanında Osmanlı eğitim sisteminin genel görünümünü şu şekilde özetmiştir (Karal,1983):



Şekil 2. Tanzimat'ın ilanı sonrası Osmanlı eğitim sistemi (Karal, 1983).

10 Şubat 1864 yılında, Mekâtib-i Sıbyan, Mekâtib-i Rüşdiye ve İlmiye genel müdürlükleri kurularak Bakanlık merkezinde örgütlenme faaliyetlerine yönelik ilk adımlar atılmıştır (Ataünal ve Özalp, 1977). 27 Şubat 1864 (18 Ramazan 1280) tarihinde görevi Osmanlı Devleti vatandaşı her ırk ve milletten (din) olan

çocuklarının eğitim ve öğretim görecekları okulların işlerinin yürütmek üzere bir Maarif-i Umumiye Heyeti oluşturulmuştur (BOA, 293-39). 27 Mart 1864 (18 Şevval 1280) tarihinde ise her sınıftan Osmanlı vatandaşları çocuklarının eğitim-öğretim gördükleri okulları ıslah etmek için kurulan Meclis-i Maarif-i Muhtelit kaldırılarak yerine Maarif Nezaretine bağılı Daire-i Mekatib-i Mahsusa (Özel Okullar Dairesi) ve Daire-i Mekatib-i Umumiye (Genel Okullar Dairesi) adıyla iki daire kurulmuştur (BOA, 295-39). 1286 yılı Cemaziyelahir ayında Meclisi Kebir “Daire-i İdare ve Daire-i İlmiye” olmak üzere iki daireye bölünmüştür.

1866’daki Girit İsyanı ile başlayan ve bir süredir devam eden Avrupalıların Osmanlı’nın iç işlerine müdahaleleri, Osmanlı Devleti’nde reform sorununu yeniden gündeme getirmiş, bazı Avrupa ülkeleri uygulanmak üzere Osmanlı İmparatorluğu’na bazı reform projeleri sunmuşlardır. 1867 yılında hükümet bu projeler arasından Fransız projesini kabul etmiştir. Bu tarihten sonra eğitim sistemimizde etkisini 1950’lere kadar sürdüreceğ olan Fransız ekolu kendini gösterecektir. Sunulan projeler arasında Fransız modelinin tercih edilme nedeni Fransız tezi ile ülke aydınlarının fikirlerinin yakınlığı etkili olmuştur. Zira Fransız tezi ülke genelinde Osmanlı kimliğinin üst kimlik olarak görülmesi ve bu kimliği yaratmada aslı unsurun Türkler olduğunun kabulünü savunan iki argüman üzerine kurulmuştur (Kodaman, 1991).

Fransa Hükümeti, 22 Şubat 1867 tarihinde Osmanlı Devleti’ne verdiği notada, Tanzimat ve Islahat Fermanları ile vaat edilen reformların uygulanmasını istemiş ve nota içinde eğitimle ilgili olan ve Fransa tarafından ivedilikle uygulanması istenen reformlarla ilgili rapor hazırlanmıştır. Bu raporda özetle yaygın ve bütünleşmiş bir eğitim sistemine geçilmesi önerilmiştir (Bilim, 1984).

Tanzimat Fermanı sonrası Osmanlı eğitim sisteminin bir bütün olarak ele alındığı hukuksal düzenleme, 1869 yılında yayımlanan Maarifi Umumiye Nizamnamesi’dir. Maarif-i Umumiye

Nizamnamesi Kemal Paşa'nın başkanlığında, Sadullah Paşa, Dadyan Artin Efendi, Recaizâde Ekrem Bey, Ebüzziya Tevfik Bey, Mehmet Mansur ve Dragon Tzankoff Efendilerden oluşan Şûra-i Devlet Maarif Dairesi'nce hazırlanmıştır (Tekeli, 1985).

Nizamname, beş bölüm ve 198 maddedir. Birinci bölümde okulların dereceleri; ikinci bölümde daireler, üçüncü bölümde öğrenci sınavları ve diplomalar; dördüncü bölümde öğretmenlere ait işler ve beşinci bölümde mali hususlar açıklanmıştır. Birinci bölümde okullar genel ve özel okullar olmak üzere iki kısma ayrılmıştır. Genel okullardan sıbyan mekteplerine ait iş ve işlemler üç ile on dördüncü maddeler arasında; kız sıbyan mekteplerine ait iş ve işlemler on beş ve on yedinci maddeler arası; rüştiye mekteplerine ait iş ve işlemler on sekiz ile yirmi altıncı maddeler arası; kız rüştiye mekteplerine ait iş ve işlemler yirmi yedi ile otuz ikinci maddeler arası ele alınmıştır. Genel okulların ilk kısmında temel eğitim kurumları olarak kız ve erkek sıbyan mektepleri ile kız ve erkek rüştiye mekteplerine ait hükümler yer almıştır. Genel okulların ikinci kısmı ortaöğretim kurumları olarak idadi mektepleri ve sultanilerdir. İdadi mekteplerinin iş ve işlemleri otuz üç ve kırk birinci maddede; sultani mekteplerin iş ve işlemleri kırk iki ve ellinci maddeler arasında açıklamıştır. Genel okulların üçüncü kısmı yükseköğretim kurumları olup bu okullar Dârülmualimîn, Dârümuallimât, Darülfünun ile muhtelif sanayi mektepleridir. Dârülmualimîn ile ilgili iş ve işlemler elli iki ile altmış yedinci maddeler arasında; Dârülmualimîta ait iş ve işlemler altmış sekiz ile yetmiş sekizinci maddeler arasında; Darülfünuna ait iş ve işlemler yetmiş dokuz ile yüz yirmi sekizinci maddeler arasında açıklanmıştır. Nizamname'de muhtelif sanayi mektepleri ile ilgili bir hüküm yer almamıştır. Özel okullara ait iş ve işlemler yüz yirmi dokuz ve yüz otuzuncu maddede anlatılmıştır (Maarifi Umumiye Nizamnamesi, Düstur, I. Tertip, 1289).

İkinci bölümde merkez teşkilatta yer alan dairelere ait işler açıklanmıştır. Merkez teşkilatında iki daireden (Daire-i İlmiye, Daire-i İdare) oluşan Meclis-i Maarif-i Kebir'e ait iş ve işlemler yüz otuz bir ile yüz kırk ikinci maddeler arasında beyan edilmiştir. Yüz

kırk üç ile yüz elli ikinci maddeler Vilayet Maarif Meclislerine ayrılmıştır. Nizamnamesi ile illerde maarif müdürlüklerinin oluşturulmasına yönelik ilk adımlar atılmıştır. Buna göre Vilayet Meclisleri ve Vilayet Maarif Müdürlükleri kurulmuştur. Maarif Meclisleri 12 üyeden oluşan Daimi Meclis ile sayıları 4 ile 10 arasında değişen Geçici Meclis'ten oluşturulmuştur. Daimi üyelikler arasında gayrimüslim unsurlara da yer verilmiştir (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi md. 140-152).

Üçüncü bölümde sınav ve diploma işleri açıklanmıştır. Bu bölüm yüz elli üç ile yüz yetmiş yedinci maddeler arasındadır. Dördüncü bölüm öğretmenlere dairdir. Öğretmenlerin atanmaları, disiplin işleri ve özlük işleri ile hükümler yüz yetmiş sekiz ile yüz doksan birinci maddeler arasında açıklanmıştır. Beşinci ve son bölüm mali hükümlerle ilgilidir ve yüz doksan iki ile yüz doksan sekizinci maddeler arasındadır.

1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne göre Osmanlı Eğitim Sistemi teşkilatlanması şöyledir:

A- Merkezi Maârif Teşkilatı 1- Maârif-i Umûmiye Nezareti
2- Meclis-i Kebir-i Maârif a- Daire-i İlmiye 42 b- Daire-i İdare 3- Tahrirat Kalemi 4- Muhasebe Kalemi B- Vilayet Maârif Teşkilatı (Maarifi Umumiye Nizamnamesi)

1869 yılında yayımlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi sonrası özel okullar açılmaya ve günden güne sayıları artmaya başlamıştır. Nizamname sonrası açılan özel okulların bazıları ve açılış tarihleri şöyledir: Şemsü'l-Maarif (1873), Halîle-i Mahmudiye (1878), Darülfeyz-i Hamidî (1880), Mekteb-i Hamidî (1882), Nümune-i Terakki (1884), Burhan-ı Terakki (1888), Şemsü'l-Mekâtib (1890), Medrese-i Hayriye (1876), Darüttâlim (1882), Rehber-i Marifet (1887), Darüttedris (1890) gibi okullar Müslümanlara hizmet eden özel kurumlardı (Ergin, 1977).

1869 Maarifi Umumiye Nizamnamesi tartışmalara rağmen birkaç açıdan önemlidir. Unat (1964) bu nizamnamenin önemi şöyle özetlemiştir: Bu nizamname ile ilköğretimin mecburiliğinin teyit

edilmesi, okullarda kademe ve sınıf düzenine geçilmesi, öğretim programlarının ana hatlarının belirlenmesi, öğretmenliğin meslek haline getirilmesi, eğitim sisteminde taşra teşkilatının kurulması, milli bir üniversite kurulması Nizamname'nin getirdiği yeniliklerdir. Ayrıca bu nizamname ile azınlık, cemaat ve yabancı okulları kontrol altına alınmak istenmiştir. Bu nizamname 1913 yılında yayımlanan Tedrisat-ı İptidai Kanunu Muvakkatı'na kadar yürürlükte kalmıştır.

II. Abdülhamid Dönemi'nde, 23 Aralık 1876 tarihli Kanun-i Esasi'de, eğitimle ilgili üç madde yer almıştır: 15 ve 16. maddelerde, eğitimin gözetim ve denetiminin devlet kontrolünde ve kamusal hizmet olduğu ve kurallara uyulması şartıyla eğitimin herkes için genel ve eşit olduğu; 114. maddede ilköğretimin zorunluluğu anayasal güvence altına alınmıştır (Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye, 1303/1886).

1879 yılında düzenlenen Maarif Nezaretinin teşkilât yapısı Cumhuriyet sonrası milli eğitim teşkilatının temelini oluşturmuştur. Bu yapılanmaya göre merkez teşkilatında, Mekâtib-i Âliye, Mekâtib-i Rüşdiyye, Mekâtib-i Sıbyâniyye, Telif ve Tercüme ile Matbaa şubeleri yer almıştır (Unat, 1964). Bu düzenleme ile merkez teşkilatında öğretim basamaklarına göre ayrılmış; ilk, orta, yükseköğretim daireleri ile taşradaki maarif müdürlükleri ve maarif meclisleri düzeni, yapısını koruyarak Cumhuriyetin yüzüncü yılına kadar varlığını korumuştur. Maarif Nezaretinin yeni teşkilat yapısının belirlenmesinde, Tanzimat Devri'nin temel uygulamalarına paralel, Fransız maarif teşkilatı model alınmıştır (Kafadar, 1997).

1882/1298 yılında milli eğitim teşkilatının yapısı şöyledir: Dokuz üyeden oluşan ve maarif nazırının başkanlık yaptığı Meclisi Maarif; Mektebi Aliye Dairesi, Mektebi Rüşdiye Dairesi, Telif ve Tercüme Dairesi, Muhasebe Dairesi, Mektebi Sıbyaniye Dairesi, Matbaa-i Amire Heyeti, Rasathane ve Matbaalar (Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye, 1298). 1882 (1300 H.) yılında Mekatib-i Sıbyaniyye Dairesi isim değişikliğine uğramış ve Mekatib-i

İptidaiye Dairesi ismini almıştır (Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye, 1300).

1882 (1300 H.) yılında eğitim-öğretim işlerinde kullanılmak üzere Aşar ve Müsekkafat (Bina) vergilerinden bir pay Bakanlığa tahsis edilmesine kararı sonrası bu vergilerle İstanbul'da 40, diğer illerde 40 olmak üzere toplamda 80 mektebi idadi açılmasına karar verilmiştir. 18 Ekim 1884 (6 Teşrinisani 1300) yılında yeni bir Meclisi Maarif teşkil ettirilmiş, başkanlığına Ali Haydar Efendi getirilmiştir. 6 Mayıs 1886 (24 Nisan 1302) yılında gayri müslim ve yabancı okullarının teftiş ve denetimi için Saadetli Konstantiniye Paşa başkanlığında Mekatibi Ecnebi ve Gayrimüslim Müfettişliği kurulmuştur. 31 Ekim 1886 (19 Teşrinievvel 1302) tarihinde Mektebi Hukuk Şahane, 2 Ocak 1887 (21 Kânunuevvel 1302) tarihinde Ticaret Mektebi ve Kız Sanayi ve Sanayi-i Nefise Mektepleri Maarif Nezaretine bağlanmıştır (Albayrak ve Şeker, 2014).

1903 (1318) yılında ise eğitim teşkilatının yapısı daha da genişlemiştir: Yeni teşkilat yapısı Maarif Nazırı başkanlığında, bir başkatip, bir katibi sani ve 25 üyeden oluşan Meclis-i Maarif; biri başkan, 33 üye, Encümen Teftiş ve Muayene, Kalemi Mümeyyizi Evveli, Encümen Kalemi Mümeyyizi Sanisi, Fransızca muayene memuru, Slavca muayene memuru, padişahın özel kalem müdürleri arasından seçilen Arapça ve Fransızca muayene memurları, Rumca, Ermenice (2) ve Bulgarca muayene memurlarından oluşan Encümeni Teftiş Heyeti, Mektep Kalemi, Muhasebe Kalemi, Evrak Odası, Mekatibi İdadiye İdaresi, Mekatibi Rüştîye İdaresi, Mekatibi İptidaiye İdaresi, Mekatibi Gayrimüslime ve Ecnebiye İdaresi, Meclis Kalemi, Teftiş, Müze Dairesi, Matbaa-î Amira İdaresi, Rasathane idaresinden oluşmuştur (Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye, 1318/1902).

II. Meşrutiyet'in ilanı sonrası eğitim sisteminde yeniden reforma girilmiştir. Buna göre 1910 yılında Bakanlık merkez teşkilatının yapısı şu şekildedir: Bakan, Meclis-i Kebir Maarif, Meclis Kalemi, Tahrirat İdaresi, Muhasebat Dairesi, Sicil İdaresi,

İstatistik Dairesi, Levazım Dairesi, Evrak Kalemi, Tedrisatı Taliye İdaresi, Tedrisatı İbtidaiye İdaresi, Mekatibi Hususiye İdaresi (Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye, 1325/1909).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde eğitim sistemini beş büyük sorun meşgul etmiştir: İlk sorun eğitim sisteminin nasıl teşkilatlanacağı ve eğitim reformunun bütüncül veya bölüm bölüm mü yapılacağı sorunudur. İkinci sorun eğitim sisteminde reformun üst öğrenimden aşağıya mı yoksa tam tersi bir yönde mi yapılması gerektiği sorunudur. Üçüncü sorun eğitimin birleştirilmesi (Tevhidi tedrisat) mı yoksa farklılaştırılması (tefriki tedrisat) mı sorunudur. Dördüncü sorun eğitim dilinin ne olacağı sorunudur. Son sorun ise kadın eğitiminin niteliği sorudur. Dönem içinde önemli bir tartışma konusu da eğitimin amaçları üzerinedir. Burada dini, ahlaki ve toplumsal bir insan yetiştirmek ile laik ve bireysel bir insan yetiştirmek temelinde bir tartışma yaşanmıştır (Tekeli ve İlkin, 1999). II. Meşrutiyet Dönemi'nde yurt dışına öğrenci gönderme faaliyetleri de artmıştır. Yurt dışına gönderilen öğrenciler daha çok orta ve yükseköğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmeyi amaçlamıştır. Yurt dışına gönderilen öğrencilerin iş ve işlemleri ile ilgilenmek için Bakanlık merkezinde bir daire kurulmuştur (Tekeli ve İlkin, 1999).

1913 yılında Bakanlık merkez teşkilatının yapısı şöyledir: Bakan ve Müsteşar, altı üyeden oluşan Meclis-i Kebir-i Maarif, meclis kalemi, 8 idare (tahrirat, muhasebe, sicil, istatistik, levazım, tedrisatı taliye, tedrisatı ibtidaiye, mekatibi hususiye idaresi), evrak kalemi, müfettişler, memurînî müteferrike şubeleridir (Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye, 1913/1326). 1914 yılında bu yapıya Tedrisatı Âliye İdaresi, Kütüphaneler Müfettişliği eklenmiştir (Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye, 1914/1328).

İttihat ve Terakki Cemiyeti (İTC) Maârif Nezâretinin teşkilat yapısına dair düzenlemelere devam etmiştir. Bu kapsamda 29 Temmuz 1914 tarihli teşkilat düzenlemesi yayımlanmıştır. Yeni Nizamnameye göre, bakanlık merkez teşkilatında İdare ve Teftiş olmak üzeri iki ana birim yer almıştır (4. Madde). Maarif Nezareti

merkez teşkilatında yer alan birimler 5. maddede belirtilmiştir (Unat, 1964).

1916'da İTC, eğitim sisteminde köklü bir değişikliğe imza atarak mahalle mektepleri ile Şer'îye ve Evkaf Nezareti arasında var olan bağları koparmış, mahalle mekteplerini Şer'îye ve Evkaf Nezaretinin sorumluluğundan alarak Maarif-i Umumiye Nezaretinin yetki sahasına nakletmiştir. Böylelikle eğitimde laikleşmeye yönelik bir adım daha atılmış, eğitim sisteminin dini kurumlarla bağlantısı koparılmıştır (Ergin, 1977).

Bakanlık teşkilatının son yapısı ile ilgili bilgiler 1918 yılında yayımlanan devlet salnamesinde belirtilmiştir. Buna göre bakanlık merkez teşkilatının yapısı şöyledir: Bakan, Kalemî Mahsusa, Tedrisatı Aliye İdaresi, Tedrisatı Taliye İdaresi, Tedrisatı İbtidaiye İdaresi, Telif ve Tercüme Dairesi, Heyeti Teftişîye Dairesi, Muhasebe Dairesi, İhsaiyat Kalemî, Levazım Kalemî, Hıfzıssıhha Mekâtibi Dairesi, Hukuk Müşavirliği, Meclisi Maarif Kalemî, Müşavirlik Kalemî, Mimari Şubesi, Daruleytam Müdüriyeti Umumiyesi (Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye, 1918/1334).

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçiş döneminde, Büyük Millet Meclisi Hükümetinin kurulmasından hemen sonra, 4 Mayıs 1920 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat yapısı şöyledir: 1) Program Heyeti, 2) İlk Tedrisat, 3) Orta Tedrisat, 4) Türk Asarı Atıkası Müdürlüğü, 5) Sicil ve İstatistik Şubeleridir. Bir müddet sonra Program Dairesi lağvedilerek yerine Telif ve Tercüme Dairesi kurulmuştur. Kurtuluş Savaşı'nın zaferle bitmesinden sonra Yüksek Tedrisat, Teftiş Heyeti ile müstakil bir İstatistik şubesi kurulmuştur (Unat, 1964). Cumhuriyet, Osmanlı'dan bu teşkilatlanmayı miras almıştır.

Sonuç ve Öneriler

Uzun yıllar klasik varlığını sürdüren Osmanlı eğitim sistemi, askeri alanda yaşanan başarısızlıklar, Batı'da yaşanan bilimsel ve ekonomik gelişmeler sonrası yeniden yapılandırılmaya ihtiyaç duymuştur. Medrese-bürokrasi arasındaki dengenin bozulması ile

eğitim sistemi idari ve bürokratik anlamda yeniden dizayn edilmeye çalışılmıştır.

Eğitim sisteminde yeniden yapılandırma iki boyutta ele alınabilir: Öncelikle klasik eğitim kurumlarının ıslahına dönük çalışmalar ve eğitim teşkilatlarına yönelik  alışmalar. İlk boyutta medreselerde yapılan ıslahatlar, sıbyan mekteplerinin yanında iptidai okulların açılması gibi okul kademeleriyle ilgili yapılan ıslahatlardır. İkinci boyutta yapılan düzenlemeler ise daha çok eğitim sisteminin teşkilatlanmasına yönelik atılan adımlardır. 1838 yılında başlayan bu düzenlemeler 2023 yılına kadar çeşitli şekillerde sürdürülmüştür.

Tanzimat Fermanı sonrası Osmanlı eğitim sistemindeki ilk idari düzenlemeleri meclislerin kurulmasıyla başlar. Bu kapsamda Meclis-i Umûr-ı Nâfia türünün ilk  rneği olarak ortaya çıkmıştır. Mekâtib-i Rüşdiye Nezaretinin kurulması, Muvakkat Maârif Meclisi, Ercümen-i Daniş ve Meclis-i Vâlâ gibi birimlerle şekillenen bu süreç 1857 yılında Maârif-i Umumiyye Nezaretinin kurulmasıyla yeni bir boyut kazanmıştır.

Tanzimat Dönemi'yle başlayan medrese-mektep ikiliği Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na kadar sürmüş, en nihayetinde 1924 yılında yasalaşan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim sisteminde yeni bir sayfa açılmıştır. Bu süreçte birçok idari ve hukuki düzenlemelere girişilmiştir. Osmanlı eğitim sistemine bir bütün olarak bakıldığında, Osmanlı eğitim sisteminin dış dünyada yaşanan gelişmeleri yakından takip ettiği, bu gelişmelerle birlikte kendi dinamiklerini de gözeterek reform çalışmalarına giriştiği söylenebilir. Ayrıca eğitim faaliyetlerinin bir düzen içerisinde y r t lmesi için idari ve hukuki düzenlemelere girişildiği görülür. Osmanlı eğitim sisteminin denetimden yoksun düzensiz bir yapı üzerine bina edildiğini, sistemin çağdışı olduğunu iddia etmek Osmanlı eğitim sistemine sağlıklı bir yaklaşım olmayacaktır. Bu durum daha çok Aydınlanma  ağı, Sanayi Devrimi gibi uluslararası gelişmelere gerekli cevapların verilemeyişiyle ilgilidir. Zira bahsedilen gelişmeler dünya çapında önemli paradigma

değişikliklerine yol açan, tarihin önemli kırılma anlarından biri olarak nitelendirilebilecek gelişmelerdir. Bu gelişmelere nasıl cevap verilmesi gerektiği ise ayrı bir araştırma konusudur.

Kaynakça

Akgündüz, Hasan. (1982), Teşkilat ve İşleyiş Bakımından Osmanlı Medrese Sistemi "Klasik Dönem", *Türk Dünyası Araştırmaları*, (80). ss.85-97.

Akyüz, Yahya. (2011). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Albayrak Muzafer ve Şeker, Kevser. (2014), *Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme*, İstanbul:Bion Matbaacılık.

Ataünal Aydoğan., Özalp, Reşat. (1977), *Türk Millî Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilâtı*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Berker, Aziz. (1945), *Türkiye’de İlk Öğretim-1*, Ankara:Milli Eğitim Yayınevi.

Berkes, Niyazi. (2016), *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, İstanbul:Yapı Kredi Yayınları.

Beyanül Hak Gazetesi (1324/1909), No:15, 29 Kanunuevvel 1324/11 Ocak 1909.

Bilim, Cahit Yalçın. (1984), *Tanzimat Devri'nde Türk Eğitiminde Çağdaşlaşma : (1839-1876)*, Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Yayınları.

BOA, A. MKT. MHM, 112/57,

BOA. A. MKT. MHM. 293- 39.

BOA. A. MKT. MHM. 295-39.

Boas, Franz. (1963), *The Mind of Primitive Man*, Londra:Collier-McMillan Ltd.

Çadırcı, Musa. (1985), Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Ülke Yönetimi, *Tanzimat’tan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi*, içinde, ss. 210-230, İstanbul: İletişim Yayınları.

Ergin, Osman Nuri. (1977), *Türk Maarif Tarihi I-II*, İstanbul: Eser Matbaası.

Ergin, Osman Nuri. (1977), *Türk Maarif Tarihi III- IV*, İstanbul: Eser Matbaası.

Ergin, Osman Nuri. (1977), *Türk Maarif Tarihi V*, İstanbul: Eser Matbaası.

Gündüz, Mustafa. (2013). Modern Eğitimin Doğuşu ve Alternatif Eğitim Paradigmaları. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 66-80.

Kafadar, Osman. (1997), *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, İstanbul: Vadi Yayınları.

Karal, Enver Ziya. (1983), *Osmanlı Tarihi, VI. Cilt*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Karal, Enver Ziya. (1983), *Osmanlı Tarihi VIII. Cilt*, Ankara: Türk Dil Kurumu Basımevi.

Kodaman, Bayram. (1991). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, (1289), Düstur, I. Tertip, C.II, Dersaadet: Matbaa-i Âmire,

Mahmut Cevad, (2002), *Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı*, İstanbul: Matbaa-i Amira,

Melton, James Von Horn. (1988), *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Canada, Cambridge: Cambridge University Press.

Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye, 1298, İstanbul: Mahmut Bey Matbaası.

Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye, 1300, İstanbul: Ebussuud Matbaası.

Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye, 1303, İstanbul: Mahmut Bey Matbaası.

Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye, 1318, İstanbul: Matbaa-i Amira.

Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye, 1325, Selanik: Selanik Matbaası.

Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye, 1326, Selanik: Selanik Matbaası.

Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye, 1328, Selanik: Selanik Matbaası.

Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye, 1334, (H.), İstanbul: Halil Matbaası

Serbestoğlu, İbrahim. (2014). *Osmanlı Kimdir? Osmanlı Devleti'nde Tabiiyet Sorunu*. İstanbul: Yeditepe Yayınları.

Shaw, Susan and Shirley, Ian (2017), Professional Studies in Primary Education, (Edited by Hilary Cooper- Sally Elton-Chalcraft), içinde *History of Education* (ss.17-36), London:SAGE.

Takvim-i Vakayi, (1263), sayı:316, 21 Muharrem 1263.

Takvim-i Vekayi, (1851), No:449, 2 Nisan 1851.

Tekeli, İlhan. (1985). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitim Sistemindeki Değişmeler. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, 2, 456-475.

Tekeli, İlhan ve İlkin, Selim. (1999). Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim Ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü, Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Unat, Faik Reşit. (1964), *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

BÖLÜM V

Eğitimde Sosyal Adalet: Bir Metasentez Çalışması¹

Heysem ÇAY²
Tuba YAVAŞ³

Giriş

Son yıllarda etkisini artıran küreselleşme, kültürel çeşitlilik, sosyal sınıf farklılıkları; eğitimde de etkisini göstermiş, sosyal ve ekonomik anlamda alınan eğitimin niteliğinde yeterli imkana sahip olanlarla ve yeterli imkana sahip olmayanlar arasında anlamlı bir farklılığın oluşmasına sebep olmuştur. Yaşanan hızlı kültürel ve demografik farklılaşma, cinsiyet, sosyal farklılıklar, etnik köken, sosyo-ekonomik durum (Dönger ve diğerleri, 2016), toplumsal

¹ Bu çalışma, 2023 yılında Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalında Dr. Öğretim Üyesi Tuba Yavaş danışmanlığında yürütülmüş tezsiz yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

² Uzman Öğretmen, Tekebaşı Eczacı Maruf Cilli Anadolu Lisesi, Samandağ/ HATAY

³ Dr. Öğretim Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antakya/HATAY

kaynaklara erişmedeki dengesizlikler, dil ve aile yapısı gibi sebepler öğrencilerin okullara ve nitelikli eğitime ulaşmasına engel olabilmekte ve nitelikli eğitimin her öğrenciye ulaşmasında adaletsizliklere sebep olmaktadır. Yapılan araştırmalar, farklılıklardan dolayı yeterli imkana sahip olmayan öğrencilerin eğitimden yeteri düzeyde faydalanamadıklarında akademik olarak başarı düzeylerinin istenen düzeye ulaşamadığını, sosyal özellikler ve kişilik özellikleri bakımından yeteri ilerlemeyi sağlayamadıklarını göstermiştir (Sart ve diğerleri, 2016).

Sosyal adalet kavramı burada karşımıza çıkmakta, yeterli imkana sahip olmayanların sosyal ve ekonomik olarak fırsat ve imkân eşitliğine sahip olmalarını sağlamaktadır. Eğitimde sosyal adalet, eğitim ile öğrencilerin özgür bir birey olmasını sağlayan uygulamaların bütünüdür. Toplumlar sosyalleşmeyi ve adaleti ancak eğitimle öğrenebilirler (Sarigöz, 2016). Bu çalışma ile eğitimde sosyal adalet ile ilgili çalışmalar konularına, yıllarına, araştırma modellerine, yöntemlerine göre incelenecek ve eğitimde sosyal adaleti sağlamada karşılaşılan sorunlar ele alınarak çözüm önerileri sunulmuştur. Eğitim gibi adalet de toplumun ortak faydaya ulaşmasını amaç edindiğinden eğitim ve sosyal adalet birbiriyle ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla Eğitimde sosyal adalet ile bireysel ve toplumsal açıdan demokratik bir hak olan eğitimden herkesin adil bir şekilde faydalanması kastedilmektedir. Farklı kültürel, etnik, sosyal, ekonomik yapıdaki birçok öğrenci okullarda bir arada olduğundan sosyal adalet her zaman eğitimin merkezinde olmuştur. Farklı yapılarıdaki öğrencileri, etliği dikkate alarak özgür ve eşit bir ortamda haklarının geliştirilmesine katkıda bulunmak sosyal adaleti sağlamakla mümkündür. Eğitim yöneticileri ve öğretmenler, eğitimde sosyal adalet konusunda bilgi sahibi olduklarında, eğitimde adaletsizliğe sebep olan süreçlerin neler olduğu ve sosyal adaleti nasıl sağlayabilecekleri konularında farkındalık yaşayacaklardır.

Alan yazında okullarda sosyal adalet konusunu ele alan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Kahraman, Karadağ & İşeri 2023; Karacan, Bağlıbel & Birdak, 2015; Kilim ve diğerleri, 2023; Koçak & Bostancı, 2019; Tomul, 2009). Bu çalışma ise ilgili çalışmaların

meta-sentez yöntemi ile bir araya getirilmesini hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda ulaşılabilen ilgili konudaki çalışmalar alan yazına dahil edilecek ve incelenecektir. Ortada bariz bir problem vardır ki okullarda sosyal adaleti sağlamak için okul yöneticilerine ve öğretmenlere büyük iş düşmektedir ve sosyal adaletin tam olarak ne olduğu ve nasıl uygulanacağı tam olarak bilinemezse okullarda sosyal adaleti sağlama girişimleri başarılı olamayacaktır.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı, eğitimde sosyal adaletle ilgili yürütülmüş bilimsel çalışmaları çeşitli boyutlarda inceleyerek, eğitimde sosyal adalet konusunda bir değerlendirme yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Eğitimde sosyal adaletle ilgili çalışmalarla ilgili tanımlayıcı temel bilgiler (yayın türü, araştırma deseni, eğitim kademesi, veri toplama aracı, yayımlandığı yıl, yayımlandığı dergi/ilgili enstitü) nelerdir?
2. Eğitimde sosyal adaleti sağlamada yaşanan sorunlar nelerdir?
3. Eğitimde sosyal adaleti ele alan çalışmaların bulguları nasıl bir dağılım göstermektedir?

Eğitimde Sosyal Adalet

Eğitimde sosyal adalet hakkındaki çalışmalar yenidir ve 1930'lu yıllarda başlamıştır. Eğitimde sosyal adalet ile ilgili ilk çalışmalarda dünya genelinde yaşanan ekonomik krizlerden sonra eğitim ortamlarını daha iyi hale getirmek ve eğitimdeki her türlü engelin giderilmesi hedeflenmiştir. Ekonomik krizler ile beraber eğitimde sosyal adalet ile ilgili çalışmalar alan yazına girmeye başlamış ve adalet, demokrasi, eşitlik, çok kültürlülük gibi kavramlar eğitim alanında sıkça kullanılmıştır (Kilim ve diğerleri, 2023).

Modern toplumlarda eğitimin eşitliğe dayalı olduğu iddia edilmesine rağmen, eğitim birçok açıdan eşitsizlikle karşı karşıyadır

ve bu yüzden sosyal adaleti sağlamak çok zormuş gibi bir algı yaratılmaktadır. Aslında eğitimde sosyal adaletin ana hedefi herkesin ihtiyacına ve yeteneğine göre eğitim almasını sağlamaktır. İnsanlar, eğitimde sosyal adaleti herkesin aynı eğitimi alması gerektiği olarak düşünmektedir ve böyle bir eğitim verme yaklaşımı rasyonel ve mantıklı değildir. Öğrencilerin ilgi ve becerisi ne kadar farklı olursa eğitimin ihtiyaçları da bu duruma göre değişeceğinden herkese aynı eğitim verildiğinde ilgisi ve becerisi farklı olan öğrencilerin ihtiyaçları ihmal edilmiş olacak ve eğitimde eşitsizliğe neden olacaktır. Eğitimde sosyal adalet, insanlardaki farklılıkları temel alarak yaratıcılığı artırmayı, yaratıcılığı özgür bir şekilde geliştirmeyi, yani özgürleştirici eğitimi ifade eder (Polat, 2007).

Okullarda sosyal adaletin sağlanması için eğitim hizmetini öğrencilere sunan öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler öğrencilere eğitim hizmetini eşit bir şekilde sunmanın yanı sıra öğrencilerin sosyal ve kültürel yapılarını olduğu gibi kabul ederek demokratik bir şekilde yetişmelerine katkıda bulunmalıdır (Karacan, Bağlıbel & Birdak, 2015).

Okulda sosyal adaleti sağlayacak faaliyetlerde bulunmak, eğitim yöneticilerinin görevlerindendir (Polat, 2007). Okul yöneticilerinin farklı kültürden gelen öğrencilere olan tutumu, öğrenciler arasında eşitliği sağlama çabaları, insanlara karşı algısı, kaynakların adil bir şekilde dağıtılmasında takındığı tavır öğrencilerin demokrasi bilincinin geliştirilmesinde katkıda bulunmakta, okul yöneticilerinin etik olarak görevlerini ifade etmektedir. Okullardaki herkesin tüm imkanlardan fırsat ve imkân eşitliğine uygun olarak faydalanmalarını sağlayacak bir örgüt iklimi oluşturabilmek eğitim yöneticilerinin sosyal adaleti sağlayabilmelerinden geçer (Polat, 2007).

Yöntem

Bu çalışmada nitel çalışmaların sonuçlarını birlikte gösterme fırsatı sunan, çalışmaların benzerlik ve farklılıklarını birlikte gösterip yorumlama imkanı veren, böylece yeni bulgu ve sonuçlara

ulaşmayı hedefleyen ve genel öngörüler yapmamızı sağlayan meta-sentez yönteminden faydalanılmıştır (Polat & Ay, 2016).

DeWitt-Brinks ve Rhodes (1992) 'a göre meta-sentez nitel araştırmaların meta-analizidir (Polat & Ay, 2016). Nitel araştırmaların meta-analizi bilimsel çalışmalarda esas olarak alınan nicel verilerden çok nitel araştırmalardaki bulguların sentezlenmesi sürecidir.

Meta-sentez çalışmalarındaki asıl hedef ortak konu hakkında hazırlanmış daha önceki çalışmaların benzer ve farklı yönlerini belirterek sonuçlarının raporlaştırılmasıdır. Sağlıklı bir meta-sentez için araştırmaya konu edilecek çalışmaların konuları ortak olmalıdır. Bu çalışmada eğitimde sosyal adalet konusu seçilmiştir. Alan yazında eğitimde sosyal adaleti sağlama konusunda çok çeşitli araştırmalar bulunmaktadır fakat meta- senteze dahil edilme kriterlerine göre bu sayı azaltılmıştır.

Bondas ve Hall (2007) meta-sentez çalışmalarının ciddi bir analiz ve yorumlama becerisi gerektirdiği için meta-sentez çalışmalarında 10-12 adet araştırma sınırlandırma yapılmasının yeterli olacağını önermektedir (Polat & Ay, 2016, s. 54).

Çalışma Grubu

Bu çalışma eğitimde sosyal adalet konusunu meta-sentez yöntemi ile ele almaktadır. Meta sentez yönteminde konu ile ilgili alan yazındaki çalışmalar toplanarak belirli şartlara göre karşılaştırılır. Böylece birbirinden tamamen bağımsız ve farklı örneklem gruplarıyla hazırlanmış çalışmalarla konu derinlemesine analiz edilerek çalışmaların benzerlik ve farklılıkları açığa çıkarılmaya çalışılır. Alan yazında ilgili konu hakkında yapılmış birçok çalışma bulmak olası olmasına rağmen gerekli kriterleri karşılayan çalışmalar meta-senteze dahil edilir. Okullarda sosyal adalet konusunu ele alan bu çalışmada çok farklı çalışmalara ulaşılmış ve çalışmaya dahil etme kriterlerine göre sayı ona düşürülmüştür.

Meta-senteze dahil edilen çalışmalar

Eğitimde sosyal adaleti sağlamada yaşanan sorunlar konusunu ele alan bu çalışmada beş adet dahil edilme kriterleri belirlenmiştir. Yapılan alan yazın taramasında eğitimde sosyal adalet konusuyla ilgili 25 farklı çalışmaya ulaşılmış fakat meta-senteze dahil edilme kriterleri dikkate alındığında 15 çalışma bu kriterleri karşılamamış, meta-senteze dahil edilen çalışmaların sayısı 10'ye düşürülmüştür. Ulaşılan çalışmaların hangilerinin meta-senteze dahil edilip edilmeyeceğini belirlemek için çeşitli kriterler belirlenmiştir. Dahil etme ve hariç tutma kriterleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Dahil Etme ve Araştırmadan Hariç Tutma Kriterleri

Araştırmaya Dahil Etme Kriterleri	Araştırmadan Hariç Tutma Kriterleri
1) Araştırmaların tam metnine ulaşılabilir olması,	1) Araştırmanın tam metnine ulaşılabilmesi
2)Araştırmaların 2007-2023 yılları arasında yapılmış olması,	2) 2007 yılından daha eski olan çalışmalar
3)Sosyal adalet konusu ile ilgili eğitim alanında yapılan araştırma olması,	3)Sosyal adaletle ilgili olup ekonomi, siyaset gibi farklı alanlarda olan araştırmalar
4)Araştırmaya herhangi bir erişim engelinin bulunmaması	4) Yazarından veya farklı sebeplerden dolayı erişilemeyen araştırmalar
5) Araştırma örnekleminin Türkiye olması	5) Araştırma örnekleminin Türkiye dışında bir ülke olması

Meta-senteze dahil edilen çalışmalar, kriterleri karşılayan çalışmalar olup; 9’u makale (A1, A2, A3, A4, A5, A8, A9,) 3’ü tezdır. Bu tezlerin 2’si yüksek lisans tezi (A6, A7), 1’i doktora tezi (A10) olmak üzere toplam 10 bilimsel çalışmadır. alışmalar için belirlenen ‘A’ kodu ‘araştırma’ kavramını karşılamaktadır. Araştırmalar güncelden geçmişe doğru sıralanmış olup yeni araştırmalara küçük sayılar verilirken, araştırmanın tarihi geçmişe doğru gittikçe sayılar yükselmektedir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada eğitimde sosyal adaleti sağlamada yaşanan sorunlar ve çözüm nerileri konusu meta-sentez yöntemi ile ele alınmıştır. İlk olarak alan yazın taraması yapabilmek için çalışma konusu ile ilgili anahtar kelimeler belirlenmiştir. Bu çalışmada alan yazın taraması yapmak için belirlenen anahtar kelimeler şunlardır: ‘sosyal adalet’, ‘eğitimde sosyal adalet’, ‘eğitimde sosyal adaleti sağlamada yaşanan sorunlar’. Anahtar kelimeler çeşitli veri tabanları incelenirken kullanılmış erişilen kaynaklar meta-senteze dahil edilmiştir. Eğitimde sosyal adaleti sağlamada yaşanan sorunlar ve çözüm nerileri konusunu işlemiş, eğitim ğretim konulu, ulaşılabilen yayımlanmış ve yayımlanmamış tezlerden, ulusal dergilerde yayımlanmış olan makalelerden, elektronik ortamda yayımlanmış ulusal veri tabanlarından faydalanılmış ve çalışmalar meta-senteze dahil edilmiştir. Araştırma adına veri toplarken izlenen yol şu şekildedir:

YK ulusal tez merkezi veri tabanında eğitimde sosyal adalet tarama terimi olarak girilmiş ve konusu eğitim ve ğretim olarak verilen yayımlanmış ve yayımlanmamış tezlerden yararlanılmıştır. Ayrıca dergipark ve google akademik veri tabanlarında anahtar kelimeler ile ilgili taramalar yapılmış ve ilgili makalelere ulaşılmıştır. Ulaşılan tez ve makalelerin kaynakçaları takip edilmiştir. Son adımda eğitimde sosyal adaleti sağlamada yaşanan sorunlar ve çözüm nerileri konusunu ele alan bu meta-sentez çalışması ulaşılabilen en çok sayıda çalışma taranarak yapılandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada Noblit ve Hare (1988)’in, meta-sentez analiz basamakları göz önünde bulundurularak çalışmalar analiz edilmiştir. Bu basamaklar sırasıyla, “olgusal bir çalışmaya karar verme ve başlama, ilgi alanına ilişkin hangi çalışmaların kullanılacağına karar verme, nitel verileri okuma, verilerin birbirleri ile olan ilişkilerini belirleme, verileri birbirine dönüştürme, dönüştürmeleri sentezleme ve sentezleri ifade etme” olarak takip edilmiştir. Ayrıca “eğitimde sosyal adaletle ilgili sorunlar”la ilgili kod ve kategorilerin belirlenmesine yönelik bir içerik analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bulgular 3 araştırma sorusu doğrultusunda alt başlıklar şeklinde verilmiştir.

1. İncelenen alışmalara Yönelik Betimsel Bilgiler Nelerdir?

Tablo 2. Çalışmalarla İlgili Betimleyici Bilgiler

Araştırma Kodu	Yayın Türü	Araştırma Deseni	Eğitim Kademesi	Veri Toplama Aracı	Yayın Yılı	Yayınlandığı Dergi veya Enstitü
A1	Makale	Nitel	Üniversite	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	2023	E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi
A2	Makale	Nitel	İlkokul	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	2022	Journal for the Education of Gifted Young Scientists,
A3	Makale	Nitel	İlkokul, ortaokul, lise	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	2020	Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – (ENAD)
A4	Makale	Nitel	İlkokul	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	2020	Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)
A5	Makale	Nitel	İlkokul, ortaokul, lise	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	2019	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi
A6	Yüksek lisans tezi	Nitel	Anaokul ilkokul ortaokul lise	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	2019	Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

A7	Yüksek lisans tezi	Nitel	İlkokul ortaokul lise	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	2017	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
A8	Makale	Nitel	Ortaokul	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	2017	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
A9	Makale	Nitel	İlkokul ortaokul lise	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	2015	Eğitim Bilim Toplum Dergisi
A10	Doktora tezi	Nitel	İlkokul ortaokul lise	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	2007	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

2. Eğitimde Sosyal Adaleti Sağlamada Yaşanan Sorunlar Nelerdir?

Tablo 3. Eğitimde Sosyal Adaleti Sağlamada Yaşanan Sorunlar

Alt Kategoriler	Eğitimde Sosyal Adaleti Sağlamada Yaşanan Sorunlar	Araştırma Kodları
Okul Kaynaklı	Okullara kaynak dağıtımındaki eşitsizlikler	A4, A8, A9, A10
	Okullar arasındaki fırsat ve imkan farklılıkları	A1, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10
	Okul yöneticileri ve mevzuattan kaynaklanan engeller	A3, A5, A9, A10
Eğitim Sisteminin Yapısı Kaynaklı	Eğitimdeki özel kurumların varlığı (dershane, özel okul, vakıf üniversiteleri vb.)	A1, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10
	Sürekli değişen sınav sistemi	A1, A4
	Okullarda çok sık öğretmen değişmesi (ücretli öğretmenlik uygulamaları, tayinle giden öğretmen yerine yeni öğretmenin gelmesi vb.) ve personel eksiklikleri	A1, A3, A4, A9, A10
	Müfredatın yetersizliği	A8, A9, A10
Sosyolojik Kaynaklı	Ailelerin sosyal, ekonomik, kültürel, yapısı ve eğitim düzeyleri	A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10
	Etnik ve kültürel farklılıklar	A2, A3, A7, A10
	Dinsel ve mezhepsel farklılıklar	A7, A10
Öğrencinin Özel Durumu Kaynaklı	Öğrencilerin engel durumları	A2, A6, A7,
	Okulun evden uzak olması	A1, A3, A8

Tablo 2 incelendiğinde; eğitimde sosyal adaleti sağlamada yaşanan sorunların en fazla okullar arasındaki fırsat ve imkan farklılıkların ve eğitimdeki özel kurumların varlığı olduğu

görülmektedir. Okullarda fırsat ve imkan farklılıklarından bahseden çalışmalar sırasıyla A1, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10 kodlu çalışmalardır. Okulların sahip olduğu fiziki alt yapıları, materyal ve teknolojik donanımları, okullara ayrılan bütçeler birbirinden farklılaşmakta ve bu okullar arasındaki eşitsizlikler eğitimde sosyal adalet sorunlarını ortaya çıkarmaktadır. Eğitimde sosyal adaleti sağlamada yaşanan diğer bir sorun eğitimde özel kurumların varlığıdır. Özel okulların eğitimde sosyal adaleti sağlamada sorun oluşturduğundan bahseden çalışmalar sırasıyla A1, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10 kodlu çalışmalardır. Özel okullara verilen teşvikler ve devlet okullarıyla aradaki fırsat ve imkân eşitsizliklerine ve dolayısıyla eğitimde sosyal adalet sorunlarına sebep olmaktadır. Eğitimde sosyal adaleti sağlamada bir diğer sorun olan ailelerin sosyal, ekonomik, kültürel, yapısı ve eğitim düzeyleri 9 çalışmada ele alınmıştır. Bu çalışmalar sırasıyla A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10 kodlu çalışmalardır.

Okullarda ücretli öğretmenlik uygulaması ve çok sık öğretmen değişmesi 6 çalışmada eğitimde sosyal adalet sorunlarına sebep olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar sırasıyla A1, A3, A4, A9, A10 kodlu çalışmalardır. Ücretli öğretmenlik uygulaması yüzünden öğrenciler çok fazla öğretmen değişimi yaşamakta ve okullarda bir düzen oluşturulamamaktadır.

Okullara dağıtımından dolayı yaşanan eşitsizliklerden dolayı eğitimdeki sosyal adalet sorunları 6 çalışmada yer almıştır. Bu çalışmalar sırasıyla A4, A8, A9, A10 kodlu çalışmalardır. Okullara kaynak dağıtımında adil davranılmadığı merkezi konumda olan okullara milli eğitimden daha fazla maddi kaynak ayrıldığı ilgili çalışmalarda belirtilmiştir.

Etnik ve kültürel farklılıkların sebep olduğu eğitimde sosyal adalet sorunlarına 5 çalışmada bahsedilmiştir. Bu çalışmalar A2, A3, A7, A10 kodlu çalışmalardır. Okul yöneticileri ve mevzuattan kaynaklanan eğitimde sosyal adalet sorunlarına 5 çalışmada bahsedilmiş ve bu çalışmalar sırasıyla A3, A5, A9, A10 kodlu çalışmalardır. Öğrencilerin engel durumlarının eğitimde sosyal

adalet sorunlarına sebep olduğu 4 çalışmada belirtilmiştir. Bu çalışmalar A2, A6, A7 kodlu çalışmalardır. Okulların evden uzak olmasının eğitimde sosyal adalet sorununa sebep olduğu 3 çalışmada belirtilmiştir. Bu çalışmalar sırasıyla A1, A3, A8 kodlu çalışmalardır. Müfredatın yetersiz olmasının eğitimde sosyal adalet sorununa sebep olduğu, 3 çalışmada ifade edilmiştir. Bu çalışmalar sırasıyla A8, A9, A10 kodlu çalışmalardır.

Sürekli değışen sınav sistemi 2 çalışmada eğitimde sosyal adalet sorununa sebep olarak gösterilmiştir. Bu çalışmalar A1 ve A4 kodlu çalışmalardır. Son olarak dini ve mezhepsel konuların eğitimde sosyal adalet sorununa sebep olduğu 2 çalışmada ifade edilmiştir. Bu çalışmalar sırasıyla A7 ve A10'dır. Eğitimde sosyal adaleti sağlamada görüldüğü üzere çok çeşitli etkenin sorun olduğu görülmektedir.

3. Meta-Senteze Dahil Edilen Çalışmaların Bulguları Nelerdir?

Meta-sentez kapsamında incelenen 10 farklı bilimsel çalışmanın bulguları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş ve bulguların sosyal adaletin anlamı, gösterilen çaba, imkanlar, problemler ve sınırlılıklar, engeller ve çözüm önerileri kategorileri, bu kategorilere ait alt kodlar ve kodlar oluşturulmuştur. Tablo 3'te bulgulara ait temalar ve kodlar detaylı olarak gösterilmiştir.

Tablo 3. Meta-Senteze Dahil Edilen Çalışmaların Bulguları

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar
Anlamı	Eşitlik	Eşitlik, öğrencilerin eşit haklara sahip olması, Öğretmenlerin sosyal adalet ve eşitliği birbiri ile ilişkili olarak düşünmesi, Okullarda cinsiyet ayrımının olmaması
	Adalet	Herkesin birbirine adil davranması
Çaba	Öğretmen	Öğretmenlerin engelli öğrencilere yönelik gösterdikleri ekstra çabalar
İmkân		Okul imkanlarının farklılıkları, okulların sahip olduğu fiziki ve beşeri kaynakların farklı olması, başarılı öğrencilere yapılan farklı uygulamalar, Ailelerin yaşadığı maddi imkansızlıklar
Problemler ve Sınırlılıklar	Yasa, politika ve uygulamalar	Okula katılım yasal düzenlemelerle sınırlı, Okulların öğretmen ve personel ihtiyacı, velilerden, mevzuattan, zamandan kaynaklı sınırlılıklar, okula katılım yasal düzenlemelerle sınırlı, eğitim sistemi, Kaynak dağıtımında bir standardın olmaması ve yasaların uygulanmaması, okullara farklı şehir ve ülkelerden gelen öğrencilerin oryantasyonu ve başarılarını artırmak için devletin herhangi bir uygulamasının olmaması, yasalardan ve zamandan dolayı yaşadıkları sınırlılıklar
	Okul Kaynaklı	Farklı kültür ve inançlardan olan öğrencilere yaklaşımların okuldan okula değişmesi, Farklılıklara saygının okul inisiyatiflerine bırakılması, okulların imkanları, öğretmen faktörü, Öğrencilerin koşullarından bağımsız olarak öğrenebileceği düşüncesinin yöneticiden yöneticiye öğretmenden öğretmene değişmesi, veliden, okul yöneticilerinden ve okulun fiziki kaynaklarından dolayı yaşadıkları sınırlılıklar

Öğrenci
Kaynaklı

Öğrencilerin okula uyum sorunu, engelli öğrencilerin konuları anlamada yaşadığı zorluklar, disiplin sorunları, dezavantajlı öğrencilerin kişiliği ve akademik performansları kaynaklı sorunlar, öğrenciden dolayı yaşadıkları sınırlılıklar

Engeller	Ayrımcılık	Nitelikli eğitimin maddi düzeyi yüksek olanlara verildiği düşüncesi, kültürel sebeplerden kaynaklı, müfredattan kaynaklı ve zorunlu eğitimden kaynaklı ayrımcılıklar
		Özel okulların varlığı ve eğitimde fırsat eşitsizliği yaratması, eğitimde sosyal adaleti sağlamak için pozitif ayrımcılığın ve fırsat eşitliğinin yetmeyeceği düşüncesi
Çözüm önerileri	Politik-Eğitim sistemi	Dezavantajlı öğrencilerin korunması, Dezavantajlı öğrencilere yönelik uygulamalar, Sosyal adaletin sağlanmasını destekleyen politikalar geliştirmek, eğitim ve sınav sisteminin yeniden düzenlenmesi önerisi, müfredat evrensel değerlerle bütünleşmeli,
	Ekonomik	Okullara parasal ve maddesel kaynak dağıtımı devlet ve yerel yönetim iş birliği yapma, eğitime daha fazla kaynak aktarılmalı
	Okul	Okul-aile iş birliği yapma, okulun insan kaynağını, okulun fiziki kaynaklarını, geliştirmek, pozitif ayrımcılık, homojen etkinlik grupları, demokratik sınıf kültürü yaratma psikolojik destek sağlama gibi yönlendirmelerde bulunma, öğrencilerin kültürel etkinliklere katılımı teşvik edilmeli,
	Aile	Aile okul kararlarında daha fazla söz sahibi olmalı veli dönüşümü gerçekleşmeli, okulların karar alma süreçlerine velilerin de dahil olması
	Öğretmen	Ücretsiz kitap dağıtılması, başarılı öğrencilere burs, kırtasiye ve kıyafet verilmesi, yönetici ve öğretmenlerin sosyal adalet uygulamaları ile öğrencilere örnek olması.

Tablo 3’te meta-sentez dahilinde incelenen çalışmaların bulguları detaylı olarak analiz edildiğinde bulguların genel olarak birbiriyle tutarlı olduğu söylenbilir. Çalışmaların genel olarak bulguları problem ve sınırlılıklara dayalı olduğu ve bu sınırlılıkları gidermek için getirilen çözüm nerileri bulgularının üzerinde yoğunlaşıldığı görülmüştür. Çalışmalardaki problem ve sınırlılıklarla ilgili bulgular genelde yasa, politika ve uygulamalardan, okulların mevcut durumundan, öğrencilerden ve çeşitli ayrımcılıklardan kaynaklandığı görülmüştür. zm nerilerine yönelik bulgular politik ve eğitim sistemi merkezli, ekonomik, okul, aile ve öğretmenlerin zebileceği önerilere seklindedir. Ayrıca sosyal adaletin ne olduğu, öğretmenlerin gösterdiği çabalar ve okulların kaynaklarının yetersiz olduğuyla ilgili bulgulara da rastlanılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve neriler

Bu araştırmada eğitimde sosyal adaletle ilgili 2007-2023 yılları arasındaki 10 farklı çalışma meta-sentez yöntemiyle “sorunlar ve bulgular” boyutlarında incelenmiştir. Bu 10 alışma nitel araştırma temelinde yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle yürütülmüş 7 makale, 2 yüksek lisans tezi ve 1 doktora tezidir.

Eğitimde sosyal adalet ile ilgili sorunların neler olduğu incelendiğinde eğitimle sosyal adaletle ilgili çok fazla sorun olmasına rağmen okullar arasındaki fırsat ve imkanların farklı olması; ailelerin sosyal, ekonomik, kültürel, yapısı ve eğitim düzeylerinin farklı olması ve eğitimdeki özel kurumların varlığının (dershane, özel okul, vakıf niversiteleri vb.) eğitimde sosyal adaleti sağlama konusunda en fazla sorun teşkil eden durumlar olduğu görülmüştür. İlgili çalışmaların bulguları meta-sentez kapsamında analiz edildiğinde sosyal adaletin anlamı, çaba, imkân, problemler ve sınırlılıklar, engeller ve çözüm nerileri bulguları kategorileri oluşturulmuş ve bu kategorilere ait alt kategori ve kodlar belirtilmiştir. Analiz edilen çalışmaların bulguları da yasa, politika ve uygulamalar alt kategorisi altında yoğunlaşmıştır.

Çalışmalar, eğitimde sosyal adaleti sağlamada yaşanan sorunlar bakımından incelendiğinde okulların fırsat ve imkanlarının farklı olması ve özel kurumların varlığı ön plana çıkmaktadır. Çalışmaların bulguları analiz edildiğinde örneklem gruplarının birbirinden farklı olmasından dolayı farklı fikirler ifade edilmiştir. Çalışmalarda genel olarak eğitimde sosyal adalet fırsat ve imkân eşitliği sağlamak olarak ele alınmıştır. **A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A10** kodlu araştırmalarda da ilgili konuda benzer cümlelere rastlanmıştır. Meta-senteze dahil edilen **A8 A9, A10** kodlu araştırmalarda eğitimde sosyal adaleti sağlamada yaşanan sorunlardan birinin müfredatın yetersiz olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Francis ve Lupton de 2017 yılında yaptığı “Eğitimde Sosyal Adaletle doğru: Çelişkiler ve İkilemler” isimli araştırmasında da sosyal adalet araştırmalarında sosyal adalet araştırmalarında eğitim müfredatına daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Francis & Lupton, 2017).

İnsanların davranışları yaşadıkları yere göre farklılık göstermektedir ve taşınabilir eğitim kapsamında okumak için en yakın okula günü birlik olarak taşınan öğrencilere merkez okullardaki öğrenciler anlayışsız ve önyargılı davranmaktadır. Çam Tosun (2021), öğrencilerin okul ulaşımının eğitimde sosyal adalet ve eşitliğin sağlanmasında öncelikli mevzulardan biri olduğunu ifade etmiştir. Taşınabilir eğitim kapsamında merkezi okullarda eğitim gören öğrencilerin yaşadığı anlayışsız ve ön yargılı ayrımcılıklar tanıyıcı adalet kapsamında değerlendirilmekte ve eğitimde sosyal adalet sorunu ortaya çıkarmaktadır (Çam Tosun, 2021). Meta-sentez kapsamında analiz edilen çalışmalardan **A1, A3, A8** kodlu çalışmalarda da okulun evden uzak olması eğitimde sosyal adalet sorunu olarak görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmaların Çam Tosun’un 2021 yılındaki çalışmasıyla örtüştüğü söylenebilir.

“Dünyanın çoğunda, bir çocuğun aldığı eğitimin miktarının ve kalitesinin büyük ölçüde ebeveynlerinin zenginlik ve gelir düzeyi tarafından belirlendiği doğrudur (Young, 2006). Bu bağlamda okullarda sosyal adaleti sağlayabilmek için her okul kendi özelinde ele alınmalı ve kendi stratejik planını geliştirmelidir.

Sosyoekonomik faktörlerin eğitim performansı üzerine etkisi üzerine araştırma yapan Dolu (2020) akademik performansı düşük olan öğrencilerin genelde ailelerinin düşük sosyoekonomik düzeye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ailenin ekonomik düzeyinin düşük olması öğrencinin akademik performansını etkilemekte ve eğitimde sosyal adaletsizliklere sebep olmaktadır. (Dolu, 2020). Meta-sentez kapsamında incelenen çalışmalar içerisinde **A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10** kodlu çalışmalarda ailenin sosyal, ekonomik ve kültürel yapısının eğitimde sosyal adalet sorunlarına sebep olduğu görülmüştür. MEB’de ortaokul ve orta öğretim öğrencilerinin akademik başarısını artırmak için 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren destekleme ve yetiştirme kursları ile öğrencilerin akademik performanslarının artması için öğrencilere ücretsiz kurslar düzenlemektedir. Ayrıca 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren ilkokul öğrencilerine yönelik İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) açılmıştır. Destekleme ve yetiştirme kurslarının ve İYEP programının ailenin sosyo-ekonomik yapısından kaynaklı sosyal adalet sorunlarını çözmede etkili olduğu söylenebilir.

Meta-sentez kapsamında analiz edilen 10 farklı bilimsel çalışmada eğitimde sosyal adaleti sağlama sorunu olarak okulların fırsat ve imkanlarının eşit olmaması gösterilmiştir. Sosyal devlet olmanın bir koşulu olarak, anayasa ve yasalarla güvence altına alınan eğitim hakkı, her okula fırsat ve imkân eşitliğini güvence altına alacak şekilde sunulmalıdır. Bu araştırma meta-sentez yönteminin dahil etme kriterleri ile sınırlı olduğu için farklı dahil etme kriterleriyle yeni çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Dolu, A. (2020). Sosyoekonomik faktörlerin eğitim performansı üzerine etkisi: Pisa 2015 Türkiye örneği. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 18 (2), 41-58. Doi: [10.11611/yead.607838](https://doi.org/10.11611/yead.607838)

Dönger, A., Özkartal, Z., & Sarıgöz, O. (2016). An investigation into variables that affect self efficacy beliefs of people working in educational institutions. *International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 24(1-1), Doi: 10.17364/IIB.20162423324.

Francis, B., Lupton, M. M. & R. (2017). Towards social justice in education: contradictions and dilemmas. *Journal Of Education Policy*, 32 (4), 414-431. Doi: [10.1080/02680939.2016.1276218](https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1276218)

Kahraman, H., Karadağ, N., & İşeri, E. T. (2023). Sosyal adaleti anlamak: eğitim perspektifinden akademik bakış. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 355-372. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1227311>

Karacan, H., Bağlıbel, M., & Bindak, R. (2015). Okullarda sosyal adalet ölçeğinin geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (31), 54-68.

Kilim, R., Ayvazoğlu, E., Şahan, B., Çingil, O., Kurum, S. & Fırat, H. Y. (2023). Sosyal adaletle ilişkin olarak eğitim yöneticilerinin algılarının incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9 (27), 58-71.

Koçak, S., & Bostancı, A. B. (2019). Sınıf yönetiminde sosyal adalet. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52 (3), 915-942.

Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies* (Vol. 11). Sage Publications, Inc. Doi: 10.4135/9781412985000

Polat, S. (2007). Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-sentez: kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4 (2), 52-64. [Doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m](https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m)

Sarigoz, O. (2016). Anthropological attitudes and views of the teachers towards lifelong learning. *Anthropologist*, 24(2), 598–610. Doi: [10.1080/09720073.2016.11892054](https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11892054)

Sart, Z. H., Barış, S., Düşkün, Y., & Sarıışık, Y. (2016). *Engeli olan çocukların Türkiye’de eğitime erişimi: durum analizi ve öneriler*. İstanbul: İmak Ofset Basım Yayımları. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_Engeli-Olan-%C3%87ocuklar%C4%B1n-T%C3%BCrkiyede-E%C4%9Fitime-Eri%C5%9Fimi.pdf

Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (152), 126-138.

Tosun, F.Ç. (2021). Türk eğitim politikalarında sosyal adalet ve eşitlik. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 5 (3), 348-368. Doi: [10.34056/aujef.910415](https://doi.org/10.34056/aujef.910415)

Young, İ. M. (2006). Education in the context of structural injustice: a symposium response. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (1), 93-102.

Ekler

Ek 1. Meta-Senteze Dahil Edilen Çalışmalar

A1: Kahraman, H., Karadağ, N., & İşeri, E. T. (2023). Sosyal adaleti anlamak: eğitim perspektifinden akademik bakış. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 355-372. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1227311>

A2: Akcan, E. (2022). Primary school teachers' opinions on social justice in life studies lessons and in-class practices. *Journal For The Education Of Gifted Young Scientists*, 10(2), 265-278. <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.1116699>

A3: Tosun, A., Ay, M. H., & Koçak, S. (2020). Yönetici gözüyle dezavantajlı okullar: sosyal adaletin sağlanması için çözüm önerileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 980-999.

A4: Alpaslan, E., & Kartal, S. (2020). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde sosyal adalete ilişkin görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(10), 14-31.

A5: Koçak, S., & Bostancı, A. B. (2019). Sınıf yönetiminde sosyal adalet. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 915-942.

A6: Akkuş, Ş. (2019). Okullarda sosyal adaletin geliştirilmesine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

A7: Gürgen, B. (2017). *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

A8: İdin, Ş., & Aydoğdu, C. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyal adalet ve eşitlik perspektifinde fen bilimleri eğitime ilişkin görüşler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1328-1349.

A9: Polat, S. (2015). Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 13(49), 61-83.

A10: Polat, S. (2007). Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Ek 2. Alan Yazın Taramasında Tespit Edilen Ancak Meta-Senteze Dahil Edilmeyen Diğer Bilimsel Çalışmalar

Akşar, M. (2009). Sosyal adaletin onuncu köye sürgünü. *Ankara Barosu Dergisi*, 67(2), 106-122.

Bozdemir, R., & Duman, N. (2020). Sosyal hizmet ve sosyal adalet savunuculuğu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(69), 1106-1112. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2020.4024>

Buyruk, H. (2006). Eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizlikler ve farklılaşan eğitim rotaları. *Eğitim Bilim Toplum*, 7(25), 6-45.

Candan, H., & Maltaş Erol, A. (2017). Türkiye’de sosyal adaletin temininde sosyal devletin rolü. *Sayıştay Dergisi*, (106), 87-119.

Demir, B. Y. (2023). Eğitimde sosyal adalet liderliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri: karma yöntem araştırması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Demirel, T., & Akın, B. (2014). Sağlıkla ilişkili olarak sosyal adalet, eşitlik ve hemşirelik. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 7(3), 238-245.

Kaynak, R. Ç. (2017). Sosyal adalet, eşitlik ve sosyal hizmet. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(4), 252-260.

Kilim, R., Ayvazoğlu, E., Şahan, B., Çıngıl, O., Kurum, S., & Fırat, H. Y. (2023). Sosyal adalete ilişkin olarak eğitim yöneticilerinin algılarının incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(27), 58-71.

Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6281>

Sağdıç, A. (2018). *Okullarda sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(152), 126-138.

Tosun, F. Ç. (2021). Türk eğitim politikalarında sosyal adalet ve eşitlik. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Aujef)*, 5(3), 348-368.

Turhan, M. (2007). Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.

Yeşil, E., & Sincar, M. (2021). Eğitimde sosyal adalet liderliği üzerine bir inceleme. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 288-296.

Yıldırım, F. (2011). Üniversite gençliği “sosyal adalet”ten ne anlıyor? sosyal adalet ilkelerinin sosyal adalet algısı üzerindeki etkisi. *Aile ve Toplum*, 7(25), 113-124.

BÖLÜM VI

Günümüzün ve geleceğin eğitimini şekillendiren Eğitim 5.0

Pınar ERTEN¹

Giriş

Artırılmış gerçeklik, nesnelerin interneti, robotik, yapay zeka, blockchain, metaverse gibi dijital dönüşümlerle şekillenen savunma sanayisinden, telekomünikasyona, tekstilden otomotive, bilişimden sanata hayatımızın her aşaması geleceğe dair büyük atılımlar içerisindedir. Yaşanılan dijital dünyanın bir getirisi olarak toplumların değişimi paralelinde eğitim sistemlerinin de değişimini getirmiştir. Teknolojik ve sosyal inovasyonlara bağlı dijitalleşen, okul öncesinden başlayan, ortaokul, lise, üniversite ve iş başında devam eden, zamanın ve mekanın varlığının sorgulanmadığı, gelenekselden uzaklaşan, canlı ve interaktif olan, sadece Z kuşağının artan dijital dönüşüm beklentilerini karşılamakla yetinmeyip,

¹ Doç. Dr., Bingöl Üniversitesi

ardından gelen diğer kuşaklara (Alfa Kuşağı) da hazır olmayı gerektiren ve sürdürülebilirliğini de sağlayan, çok yönlü, rekabetçi, farklı disiplinler arası bakış açısı ve eğitime sahip farklı alanların uzmanı olan bireylerin gerekliliği bir sistem ve felsefe olan Eğitim 5.0'in varlığını ortaya çıkarmıştır.

Toplum 5.0 olarak ilk olarak Japonya'da ortaya çıkan ve tüm dünyada uygulanmaya konulan büyüme ve kalkınma stratejisi, insan merkezli bir toplum oluşturma (Eren, 2020) olarak karşımıza çıkmıştır. Teknoloji ile toplumun hem refah seviyesini artıracak hem de toplumsal sorunlara çözümler üretebilen süper akıllı toplum olma (Sağlam ve Çetintaş, 2022) yolundayız.

Endüstri alanındaki değişimler toplumları, toplumsal değişimlerde eğitim alanındaki değişimleri tetiklemektedir. Birbirinin içine geçmiş halkalar şeklindedirler. Bu sebepten değişim ve dönüşümler paralel ve eş zamanlı olmaktadır. Ve böyle de olmalıdır. Bu çalışmada, endüstriyel, toplumsal ve eğitimsel dönüşümler birlikte analiz edilerek mevcut eğitim sistemi ve paydaşlardaki yansımaları ve farkındalığı ortaya koyulmuştur.

Toplumların ve Eğitimlerin dönüşüm evreleri ve süreçleri

Toplum 5.0 ve Geçiş

Japan İş Federasyonu'nun (Keidanren [Japan Business Federation]) 2019 yılı başkanının belirttiği gibi, “uluslararası ortam dinamik bir geçiş sürecinden geçiyor ve dijital teknolojinin yalnızca ekonomiye değil toplumun temellerine de büyük değişiklikler getirdiği belirsiz bir dünyaya” girilmiştir (Nakanishi, 2019). Endüstri 4.0 ile dijital dönüşüm süreci günlük yaşamda nesnelerin interneti, yapay zeka, giyilebilir teknoloji gibi sistemlerin kullanımını hızlandırmış; insan-makine etkileşimi üst seviyelere çıkmış ve Toplum 5.0'a geçiş gerçekleşmiştir (Sağlam ve Çetintaş, 2022). Ekonomik kalkınma ve toplumsal sorunların çözülmesini ve insan merkezli bir toplum olmayı amaçlayan Toplum 5.0; sürdürülebilirlik, geniş kapsamlılık, verimlilik ve akıl ve bilgi edinme gücü aracılığıyla endüstriyel rekabet edebilirliği

gerçekleştirirken dünyayı korumak ve insanlığın iyiliği ve yararını gözeterek akıllı bir toplum oluşumudur (Eren, 2020).

Süper akıllı toplum olma yolculuğu insanlık tarihinin başlangıcından başlamaktadır; ve bu süreçte meydana gelen bütün toplum ve endüstri oluşumlarının ve değişimlerinin sonucudur. Avcı-toplayıcı toplum-Toplum 1.0 (insanlık tarihinin başlangıcı)→Tarım toplumu-Toplum 2.0 (MÖ. 13000)→Endüstri (Sanayi) toplumu-Toplum 3.0 (18. yy. sonu)→Bilgi toplumu-Toplum 4.0 (20. yy. sonu)→Süper akıllı toplum-Toplum 5.0 (21. yy'dan itibaren) şeklinde bir süreç vardır (Eren, 2020; Keidanren, 2016). Sosyal, kültürel, ekonomik değişimlerin mimarları endüstri devrimleridir (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu [BTK], 2023; Demir vd., 2019; Er vd., 2021; Eren, 2020; Nahavandi, 2019; Sharma, 2019):

- 1780'lerin ortasında su ve buhar gücüyle mekanik üretimin gerçekleşmesiyle ilk sanayi devrimi Endüstri 1.0 başlamıştır. Bu dönemin oluşturduğu toplum ise endüstri toplumdur. Toplum 3.0 olarakta adlandırılır. Toplum 3.0'ın adımları atılmıştır.

- 1870 yılından sonra çelik üretimi, elektrik ve yanmalı motorlarla çalışan makinelerle seri üretimin olması, montaj hatlarının kullanımıyla yayılan Endüstri 2.0'a geçilmiştir. Bu süreçte de Toplum 3.0 daha ileri seviyelere evrilmiştir.

- 1970'lerden itibaren elektronik, bilgi teknolojileri ve üretim aşamasının otomasyonunda robot kullanımına geçilmesiyle, bilişim ve internet çağının başlangıcı olan enformatik devriminin gerçekleşmesiyle Endüstri 3.0 dönemi başlamıştır. Bu süreçte eşlik eden toplumsal yapı bilgi toplumdur (Toplum 4.0).

- 2000'li yılların başından itibaren ihtiyaçların robotlarla tespitinin yapıldığı ve üretiminde yine robotlarla sağlandığı akıllı fabrikaların ortaya çıktığı ve yaygınlaştığı, dijital ürünlerin, hizmetlerin ve iş modellerinin varolduğu bir Endüstri 4.0 çağı başlamıştır. Siber fiziksel sistemlerin işe koşulduğu bir süreçtir. Sanal ve fiziksel dünyalar arasında gerçek zamanlı bir arayüz

sağlamak için nesnelerin internetini ve bulut bilişimi kullanılıyor. Tek odak noktası sürecin verimliliğini arttırmaktır. Aklın ve bilginin güç olduğu bilgi toplumu süregelmektedir.

-21. yüzyılla beraber, sanayinin gelişimi insana olan ihtiyacı artırırken, daha fazla üretim için teknolojiden yararlanılmıştır: insan zekasının döngüde olduğu otonom üretim. Bilişim sektöründe yaşanan gelişmelerde eklenince dijital bir devrime geçiş yapılmıştır. Sanallaştırılmış müşteri arayüzleri ve süreçler, sektörel işbirliği, esnek ve entegre değer zinciri ağlarının oluşturduğu bir dijital ekosistem Endüstri 5.0'ı ortaya çıkarmıştır. Akıllı cihazlar, akıllı sistemler ve akıllı otomasyonun insan zekasıyla işbirliği içinde fiziksel dünyayla tamamen birleşmesiyle ortaya çıkacaktır. İnsanları fabrika katlarına geri getiren Beşinci Sanayi Devrimi, iş akışlarını akıllı sistemlerle birleştirerek süreç verimliliğini artırmak amacıyla insan ve makineyi eşleştirerek insanın beyin gücünden ve yaratıcılığundan daha fazla yararlanmasını sağlayacaktır. Toplum için tasarlanan insansız teknolojilerdir. İnsanlar ve otonom makineler arasında bir sinerji yaratmaktadır. İnsan-robot ortak çalışacaktır. Ayrıca, biyolojik kaynakların endüstriyel amaçlarla akıllıca kullanılması, ekoloji, endüstri ve ekonomi arasında bir denge kurulmasına yardımcı olacaktır. Bütün belirtilen bu durumlardan hareketle Toplum 5.0'da ilk kez gündeme gelmiştir. Ve bir müddette devam edecek bir dijital ekosistem şeklindedir.

Bütün toplumlar bir öncekinden izler taşımakta ve Toplum 5.0 özellikle bir önceki yapı olan Toplum 4.0-bilgi toplumundan çok daha fazla kazanımlar açısından etkilenmiştir ve üzerine inşa edilmiştir (BTK, 2023; Eren, 2020). Geleceğe meydan okuyan bir toplum ve kültür olma vizyonu ile yola çıkan Japonya, ilk kez, karşılaştığı sorunların çözümü için teknolojileri toplumlara yardımcı olarak algılayacak bir Toplum 5.0-Süper Akıllı Toplum yapısını benimsemiştir (Keidanren, 2014, 2015a, 2016). Toplum 5.0, Japonya 5. Bilim ve Teknoloji Temel Planlarında "süper akıllı toplum" olarak adlandırılmıştır (Keidanren, 2015a): "gerekli mal ve hizmetleri, ihtiyacı olan kişilere, gerekli zamanda ve gereken miktarda sunabilen bir toplum; çok çeşitli toplumsal ihtiyaçlara tam

olarak cevap verebilen, her türden insanın kaliteli hizmetlere kolaylıkla ulaşabildiği, yaş, cinsiyet, bölge ve dil farklılıklarını aşabildiği, dinç ve konforlu bir hayat yaşayabildiği bir toplum."

Endüstri 4.0'ın bir parçası olan teknolojik gelişmeler, yeni sistemler, yaklaşımlar ve yönetim sistemleri açısından insan yaşamına pek çok etkisi olan önemli değişikliklere yol açmaktadır (Mukul ve Büyüközkan, 2023). Öncü teknolojileri Endüstri 4.0'da da olan Web 2.0, 3B yazıcılar, dijital medya, büyük veri, yapay zeka, artırılmış gerçeklik, bulut bilişim, nesnelerin interneti ile 5G ve geniş bant internet yeni bir dönemin başlamasına öncülük etmiştir (Arı, 2021). Dijital ilerleme olan Dijital dönüşüm, teknoloji ve veri kullanımı, özel hayatlar, kamu yönetimi, endüstriyel yapı ve istihdam dahil olmak üzere toplumun çeşitli yönlerini büyük ölçüde değiştirmektedir ve Toplum 5.0'a geçişi sağlamaktadır. İnsanların farklı yaşam tarzlarına sahip olduğu ve mutluluğu kendi yöntemleriyle aradığı bir toplum yaratmak için, dijital teknolojilerden ve verilerden yararlanılması gerekmektedir. İnsanlar dünyayı değiştirmek için hayal gücüne, fikirlerini hayata geçirmek için de yaratıcılığa ihtiyaç duymaktadır. Toplum 5.0, bir Hayal Toplumdur. Amaç, herkesin her zaman, her yerde, güvenlik ve doğayla uyum içinde, mevcut çeşitli kısıtlamalardan arınmış olarak değer yaratabileceği bir toplum yaratmaktır (Keidanren, 2018).

Keidanren Başkan ve CEO'su H. Kitano'ya göre, Toplum 5.0, gelecek sadece geçmişin devamı değil, onu tasarlayan ve yaratan, kişisel istek ve hayal gücüne değer veren sürdürülebilir bir toplumun gerçekleştirilmesidir (Keidanren, 2018). Sosyal sorunları doğayla uyum içinde çözmeyi amaçlayan Toplum 5.0, Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen sürdürülebilir gelişim hedefleri ile de uyumluluk göstermektedir ve katkıda bulunmaktadır (BTK, 2023; Eren, 2020; Keidanren, 2018).

2015 yılında tüm Birleşmiş Milletler üye devletleri tarafından kabul edilen 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi, şimdi ve gelecekte insanlar ve gezegen için barış ve refah için ortak bir plan amaçlamaktadır. Merkezinde, küresel bir ortaklık içinde

gelişmiş ve gelişmekte olan tüm ülkelerin acil eylem çağrısı olan 17 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi (SKH) yer almaktadır (United Nations, 2023). Dünyanın nüfus dinamiklerinde görülen hızlı değişime bağlı olarak sürdürülebilirlik, küresel çevre sorunları, sosyal eşitsizlik ve sosyal katılım gibi sorunların çözülmesi (Büyükbingöl, 2021), sağlık ve eğitimi iyileştirme, yoksulluğu ve yoksunlukları sona erdirmeye, ekonomik büyümeyi teşvik etme yönleriyle (United Nations, 2023) SKH ve Toplum 5.0 benzerlikler göstermektedir (Şekil 1) (Keidanren, 2018):



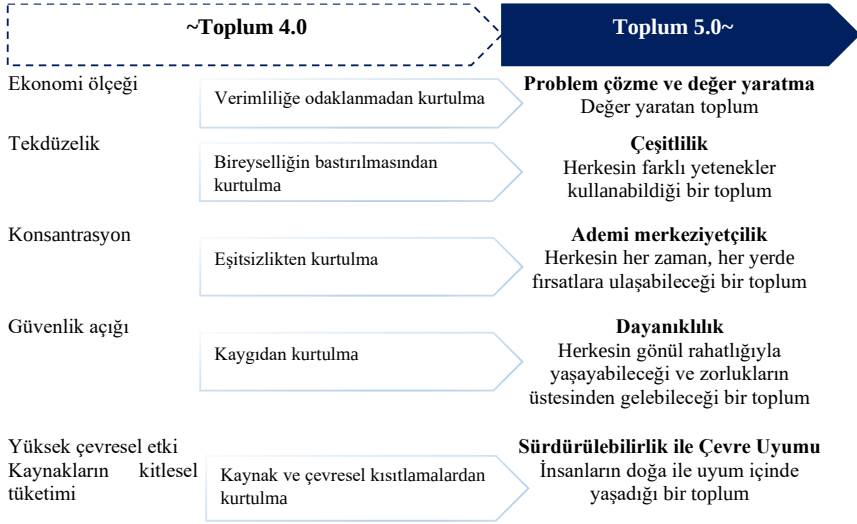
Şekil 1. SKH için Toplum 5.0 planı

Keidanren’a (2018) göre, Toplum 5.0, birçok SKH için bir önkoşul olma niteliğindedir. Ancak tek başına yeterli görülmemiştir. Bazı hedeflere doğrudan Toplum 5.0 geliştirilerek ulaşılabilirken, diğerleri Toplum 5.0 temelinde tasarlanan çeşitli çözümlerden faydalanmalıdır. SKH için Toplum 5.0 kavramı, yaratıcı problem çözme, sağlama ve bu çözümleri dijital dönüşümle desteklemesiyle hayata geçecektir (Şekil 2).



Şekil 2. SKH için Toplum 5.0 (Keidanren, 2017)

Toplum 4.0 ile karşılaştırıldığında Toplum 5.0, problem çözme ve değer yaratma, çeşitlilik, merkezi olmayan yönetim, esneklik, sürdürülebilirlik ve çevresel uyum ile karakterize edilmektedir. Toplum 5.0'da herkes ileri "yeteneklere" eriştikçe, Toplum 4.0'a kadar aşılılamayan çeşitli kısıtlamalardan kurtulup, farklı yaşam tarzlarını takip etme ve topluma katkı sağlama özgürlüğünü elde edecektir. Toplum 4.0'dan Toplum 5.0'a değişiklikler ise şöyle ifade edilebilir (Keidanren, 2018):



Şekil 3. Toplum 4.0'dan Toplum 5.0'a değişiklikler

SKH için Toplum 5.0'ın yaratılmasına yönelik temel teknolojilerden biri yapay zekadır. Üretken yapay zeka ve özellikle ABD şirketi OpenAI tarafından geliştirilen etkileşimli ChatGPT (Generatif Ön Eğitimli Transformatör), insan toplumunun doğasını temelden değiştirme potansiyeline sahiptir. Bu sebeple yapay zeka kullanımına dayalı eğitime şekline ilişkin düzenlemeler yapılmalıdır (Keidanren, 2023). İnsan öncelikli olan, sosyal becerilerin ön planda tutulduğu, değişimi tepeden başladığı, rekabet sağlayıcı verilerin elde edilmesi, faydalı çıkarımların elde edilerek hayata geçirilmesine odaklanan (Frankiewicz ve Chamorro-Premuzic, 2020) bir yapı içerisinde olunmalıdır.

Eğitim 5.0 ve Geçiş

Endüstri devrimi 4.0 ile birlikte gelen, yapay zeka, sanal gerçeklik, veri analitiği ve nesnelerin interneti gibi teknolojik gelişmeler eğitim sistemini yönlendirmektedir (Salleh vd., 2020). Eğitimin, sürükleyici ve etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlamak için yapay zeka, robotik, makine öğrenimi ve veri analitiği gibi

modern endüstriyel ve teknolojik devrimlerin kullanımını benimsemesi gerekiyor (Alharbi, 2023). Teknolojinin yenilenmesi eğitimin evrim sürecinin zorunlu bir parçası olarak kabul edilmiştir (Taib ve Awang, 2020).

Toplum 5.0'da eğitim sektörü, gerekli insan kaynağının yetiştirilmesi ve bireylerin verimli bir biçimde bilişim teknolojilerinden faydalanabilmesi için global çapta ortak bir müfredat dahilinde gerekli temel teknolojik kavramlarla eğitilmelerini gerekli görmektedir. Böylece verileri işleyerek yeni değer üretebilme yeteneğine sahip ve işbirliği yapabilen insan kaynağına ulaşılır (Büyükbingöl, 2021). Eğitim, toplumsal kurumlardaki dönüşümden etkilendiği gibi, bu dönüşümün katalizörü durumundadır (Eren, 2020). İnsan gücü ülkelerin en değerli kaynaklarıdır; eğitim kurumları da bu kaynakların güce dönüştürüldüğü kurumlardır. Uzun zamandan beri bilimsel düşünme becerisine sahip, üretken, yaratıcı ve karşılaştığı problemleri çözme becerisine sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Sarier, 2016). Sürekli değişen ve gelişen bilgi ortamında yenilikleri izlemek, onlara adapte olmaya çalışmak yeterli olmamaktadır. Değişimi önceden görüp, ayak uydurmaktan çok proaktif bir şekilde değişimin önüne geçmek ve yaratıcı fikirlerin üretimiyle değişime öncülük etmek bireylere, toplumlara, kurumlara avantaj sağlayacaktır (Emir, 2008). Herkes eğitimde kaliteyi yakalamak peşinde olduğundan sürekli yeni arayışlar ve değişimler eğitim sisteminin ulusal ve uluslar arası şartlara bağlı kalarak, kişilerin sahip olmak istedikleri meslek ile ilgili bilgi, beceri ve niteliklerin yükselen düzeyini yakalamasına yardımcı olmalıdır (Kayadibi, 2001).

Endüstri devrimleri, değişimlerden kaynaklı yeni yaşam biçimlerini, kendine özgü farklı değerler sistemini ve örgütlenme biçimlerini oluşturmuştur (Eren, 2020). Tarım toplumundan sanayi toplumuna, enformasyon toplumundan bilgi toplumuna doğru yaşanan toplumsal evrim, yalnızca üretim sistemlerini değil aynı zamanda toplumların eğitim, sağlık ve çevre gibi diğer alanlarla ilgilenme biçimlerini de değiştirmiştir (Mukul ve Büyüközkan,

2023). Eğitim sistemi de çeşitli değişimlere uğramıştır. Eğitimin geçirdiği evrimlerin gösterimini Eren (2020) şu şekilde göstermiştir:

Tablo 1. Eğitim sisteminin evrimi

Özellikler	Eğitim 1.0 (1970'ler)	Eğitim 2.0 (1990'lar)	Eğitim 3.0 (2000'ler)	Eğitim 4.0 (1915'ler)
Kurumsallaşma	Kurumlar arasında sabit sınırları olan kampüs tabanlı; bir kurum tarafından sağlanan akreditasyon	Üniversiteler arasında işbirliğinin artırılması; Halen birebir öğrenciler ve üniversiteler arasında	Gevşek kurumsal ilişkiler	Müzik Kutusu; Kendin Yap (Kendin Yap) kursları
Eğitimin verildiği yer	Tuğla ve harç	Tuğla ve harç artı çevrimiçi	Herhangi bir yerde, her yerde	Herhangi bir yerde, her yerde
İçerik	Geleneksel basılı telif hakkı materyalleri	Uzman tarafından oluşturulan içerik	Yaratıcı lisans kullanarak Açık Eğitim Kaynaklarını (OER) Yeniden Gönderme	Kullanıcı tarafından oluşturulan içerik; DIY içeriği; Kişiselleştirilmiş
Teknoloji	Duyulmamış	İhtiyatla kabul	Her yerde birden bulunan	Hayatın parçası; Nesnelerin interneti; Yapay zekâ; Artırılmış gerçeklik
E-Öğrenme	Bilgisayar destekli öğrenme	Harmanlanmış öğrenme	Mobil öğrenme	Web 2.0,3.0,4.0 Araçları
Yazılım ve donanım	Uygun fiyatla satın alındı	Açık kaynak ve daha düşük maliyetle kullanılabilir	Düşük maliyetle kullanılabilir ve tekrar-tekrar kullanılır	Hizmet Olarak Yazılım (Saas)
Müfredat	Katı ve sabit	Duruma göre eklenen, geniş	Zamana, kişiye göre, sadece yeteri kadar	Akıcı, organik, esnek
Cihazlar	Sınıfın kapısında el koyar	İhtiyatla kabul eder	Kendi Cihazlarını Getir (BYOD)	BYOD; Vücuda monte edilen cihazlar; Bulut tabanlı
Öğrenmenin oryantasyonu	Öğretmen-merkezli	Öğrenen merkezli	Öğrenme merkezli; PBL, Deneyimsel öğrenme; Eylem öğrenme	Öğrenci merkezli; akranlar arası; Kapsayıcı öğrenme (İşbirliği)
Öğretme ve öğrenme modu	Pedagoji	Androgoji	Heutagoji	Sibergoji
Öğrenme teorisi	Klasik öğrenme kuramları ve Davranışçılık	Bilişsel Kuram	Yapılandırmacılık	Bağlantıcılık
Öğretmenin temel rolü	Aşama-aşama	Rehber-yol gösterici	Birlikte yöneten ve işbirliği yapan	Kolaylaştırıcı, motive eden
Öğrencinin temel rolü	Pasif; Bilgi alıcısı	Pasiften aktife	Aktif, Bilgiyi birlikte yöneten	Bilgiyi yöneten

Eğitim dönemlerinin süreç içerisindeki karakteristik özelliklerinin değişimini Bongomin ve arkadaşları (2020) da aşağıdaki tablodaki gibi karşılaştırmışlar:

Tablo 2. Eğitim dönemlerinin karakteristik özellikleri

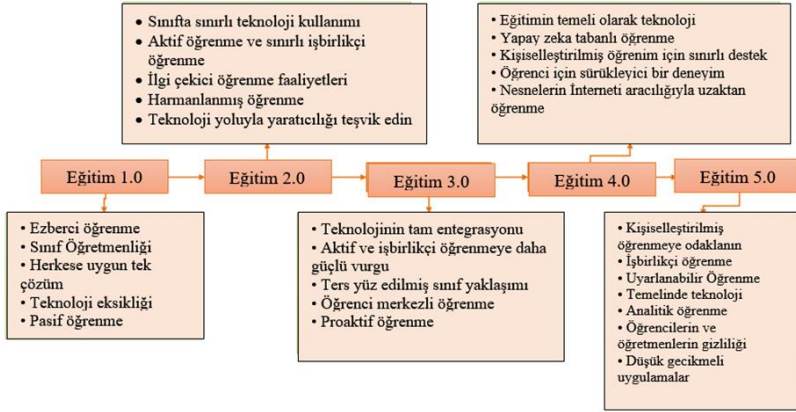
Özellikler	Eğitim 1.0	Eğitim 2.0	Eğitim 3.0	Eğitim 4.0
Öğrenci davranışları	Büyük ölçüde pasif	Pasiften aktife	Aktif, coşkulu, çalışkan ve kendine güvenen	Bağımsız, aktif, yenilikçi ve kendi kendini yönlendiren öğrenme stili
Öğretmenlerin birincil rolleri	Otoriter ve bilgi kaynağı	Rehber ve bilgi kaynağı	İşbirliğine dayalı bilgi yaratmanın kolaylaştırıcısı	Öğrenmenin izlenmesi ve gözlemcisi
Öğretmen içerik kaynağı	Geleneksel kitaplar ve telif hakkı bildirileri	Öğrenciler için telif hakkı ve ücretsiz eğitim materyalleri	e-kitaplar ve eğitim siteleri	teknoloji tabanlı dinamik ve 3 boyutlu materyaller
Kurumsal düzenleme	Geleneksel paragraflar, test ödevleri ve bazen grup sınıfını içeren, sabit sınırları olan kampüs tabanlı kurum	Üniversiteler arası işbirliklerinin artırılması, ancak öğrenciler ve üniversiteler arasında bire bir	Gevşek uluslararası bağlantılar ve ilişkilerle açık, işbirlikçi ve yaratıcı faaliyetler	Yaratıcı, becerikli, yenilikçi ve dinamik faaliyetler gerçekleştiriliyor, üniversitelerde sınır yok
Yöntemler	Bilginin dikte edilmesi ve doğrudan aktarımı Guru-Shishya (usta-çırak) öğretim yöntemi	İlerlemecilik ve internete açıklık	Bilgi üretimi ve ortak yapılandırmacılık	Yenilik üretimi ve sınıf değişimi
Teknoloji	Bir kurum içerisinde elektronik yönetim yoluyla e-öğrenme	E-öğrenme ve diğer üniversiteleri kapsayan işbirliği	Kişisel bağımsız öğrenme ortamları bakış açısıyla yönlendirilen e-öğrenme Bilgisayar ve internet kullanımı	E-öğrenme tamamen yeni yenilikçi teknoloji araçlarına, Yüksek hızlı internete, mobil teknolojiye, sosyal medya platformlarına, sanal gerçekliğe vb. dayanmaktadır.
Kurumun yeri	Özel bina; Harç ve tuğla	Belirli bir bina artı çevrimiçi; Tuğla ve tıkla	Yaratıcı toplumun her yerinde	Küresel ağ bağlantılı insan vücudu; her zaman, her yerde, her cihazda ve her platformda

Eğitim 3.0'dan Eğitim 5.0'a geçişteki değişimlerde şu şekilde gösterilebilir (Academic Affairs Division UiTM, 2019):

Eğitim 3.0	Eğitim 4.0	Eğitim 5.0
Yapılandırılmış içerik	Kendi Öğrenimine sahip olma duygusunun ortaya çıkması.	Öğrenci Odaklı Öğrenme
Öğrenci merkezli Aktiviteler	Öğrencinin kendi kendini yönlendirmesi	Öğrenci tercihleri Öğrenci sesi
	Daha az pasif öğrenenler	Öğrenmelerinin Aracıları olarak öğrenciler.
	Birlikte yaratıcılar olarak öğrenciler	Ortaklar/İşbirlikçi Olarak Öğrenciler.
	Kurslar öğrenme parçalarına ve mikro kredilere dayalı olarak oluşturulur.	Kesintisiz öğrenme-haftalara, yarıyıllara ve konuma bağlı değildir.
		Kişiselleştirilmiş öğrenme yolları.
		Talep üzerine profesörler (alanında uzman öğretmenler).

Şekil 4. Eğitim 3.0'dan Eğitim 5.0'a geçiş

Eğitim 5.0'ın evrimi, teknolojiye ilerlemelerden ve iş gücü ile toplumun değişen ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır. Her biri bir öncekinin üzerine inşa edilecek ve yeni teknolojiler ve yaklaşımlar içerecek şekilde birkaç aşamaya ayrılabilir (Şekil 5) (Ahmad vd., 2023).



Şekil 5. Eğitimin son yıllardaki gelişimi

Eğitim 1.0, daha çok, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki yüz yüze etkileşime odaklı (Taib ve Awang, 2020); ezber uygulamasının olduğu (Sharma, 2019); öğrenme süreci, öğretmenlerin bilgi kaynağı olduğu ve nasıl aktarılacağına yönelik kararlarına dayalı, öğrencilerin ise bilgi alıcısı olarak hareket ettiği bir sınıfta gerçekleştirilir (Maria vd., 2018). Bilgi, öğretmenden öğrenciye aktarılır ve öğrenci bilgiyi pasif olarak alır (Mukul ve Büyüközkan, 2023). Sözlü anlatımın hakim olduğu ve öğrencilerin öğretmenlerini rol model aldıkları görülmektedir (Er vd., 2021).

Eğitim 2.0, sanayi toplumunun ihtiyaçlarına “öğretim teknolojisi” kavramıyla cevap vermektedir (Mukul ve Büyüközkan, 2023). Sınırlı bir erişimi olsa da internet, öğrenme etkinliklerinde kullanılmıştır (Maria vd., 2018; Sharma, 2019). Yüksek etkileşim ve sosyal medyanın büyümesinin başlangıç noktası olan Web 2.0’ın (Maria vd., 2018) tüm yönleriyle eğitim de kullanımıyla Eğitim 2.0 başlamaktadır (Yamamoto ve Karaman, 2011). Bilginin sadece öğretmenden öğrenciye değil, aynı zamanda öğrenciden öğrenciye aktarıldığı ilerlemeciliğe dayanmaktadır (Maria vd., 2018). Eğitim 2.0’da her bireyin benzer nitelikleri vardır (Mukul ve Büyüközkan, 2023).

Bilgi ve emeğin tüketiminin olduğu (Sharma, 2019) bir dönem olan Eğitim 3.0, gelişen teknoloji ve küreselleşmenin şekillendirdiği toplumunun ihtiyaçlarına çözüm bulmayı amaçlamaktadır (Mukul ve Büyüközkan, 2023). Teknolojinin öğretime daha fazla entegre olduğu; öğretim yöntemlerinin, bilgiyi yaratma ve aktarma aracı olarak teknolojiyi geniş ölçüde kullandıkları bir dönemdir (Alharbi, 2023; Maria vd., 2018). Kendi kendine öğrenmeyi destekleyerek bilgi üretimini teşvik etmektedir (Mukul ve Büyüközkan, 2023). E-öğrenme ve geleneksel yüz yüze öğrenme kullanılmaktadır (Taib ve Awang, 2020). İnsan zihninin eğitilmesi ve potansiyelinin kullanımı söz konusu olmuştur (Er vd., 2021).

Eğitim 4.0, yeni üretim çağı için becerileri geliştirme ve yeterlilik oluşturma kapasitesine sahip, gelişmiş bir eğitim ve ağ bağlantılı ekosistemdir (Mourtzis vd., 2018). Gelecekteki öğrenimi daha kişisel, süper, akıllı, taşınabilir, küresel ve sanal hale getirmek için eğitim ve becerilerin geliştirilmesine odaklanır (Sharma, 2019). “Yenilikçi çağda” toplumun ihtiyaçlarına cevap veren Eğitim 4.0 da öğrenme yönetimi, öğrencinin toplumdaki değişikliklere göre gelişmesine yardım eden yeni teknolojiyi uygulama yeteneğini geliştirmektedir (Maria vd., 2018). Bilgi ve iletişim teknolojileri, bilgiyi iletmek, oluşturmak, yaymak, depolamak ve yönetmek için kullanılmasının yanında nesnelerin interneti, büyük veri ve oyunlaştırma da öğrenme ve öğretme deneyimlerinin bir parçası haline dönüşmüştür (Taib ve Awang, 2020). Eğitim 4.0, ezber odaklı eğitim yaklaşımlarından farklı olarak, kişiselleştirilmiş eğitim ihtiyaçları çerçevesinde günümüz dünyasının beklentilerini karşılayan, teknolojiyi kullanan, deneyime dayalı yeni bir eğitim sistemidir (Mukul ve Büyüközkan, 2023). Öğrenen merkezli, sosyal etkileşimli, esnek, işbirlikli ve bireysel öğrenme olanağı sağlanmaktadır (Maria vd., 2018). Günümüzde yaşam boyu öğrenme ve kendini geliştirme bir zorunluluk olması sebebiyle Eğitim 4.0, örgün eğitimden çok daha fazlası; geleneksel eğitim sisteminin ötesindedir (Mukul ve Büyüközkan, 2023).

Günümüzde öğrenmenin somutlaştırılmış, bireysel, bağlamsal ve hayat boyu bir niteliğe sahip olması gerekmektedir (Aypay ve Özdemir, 2021). Dünya Ekonomik Forumu (World Economic Forum) (2020), öğrenim içeriğini ve deneyimlerini geleceğin ihtiyaçlarına yönelik değiştirmek için küresel bir çerçeve “Eğitim 4.0 Çerçevesi” oluşturmuştur (Tablo 3). Herhangi bir kurum, hükümet veya üniversite tarafından kolaylıkla benimsenip uygulanabilecek bir çerçevedir.

Tablo 3. Dünya Ekonomik Forumu Eğitim 4.0 çerçevesi

İçerik (beceri uyarlaması için yerleşik mekanizma)	Deneyimler (yenilikçi pedagojilerden faydalanmak)
Küresel vatandaşlık becerileri Daha geniş dünya hakkında farkındalık oluşturmaya, sürdürülebilirliğe ve küresel toplumda aktif rol oynamaya odaklanan içeriklere yer vermek.	Kişiselleştirilmiş ve kendi temposunuzda öğrenme Öğrenmenin standartlaştırıldığı bir sistemden, her öğrencinin farklı bireysel ihtiyaçlarına dayalı ve her öğrencinin kendi hızında ilerlemesini sağlayacak kadar esnek bir sisteme geçiş.
Yenilik ve yaratıcılık becerileri Karmaşık problem çözme, analitik düşünme, yaratıcılık ve sistem analizi dahil olmak üzere inovasyon için gerekli becerileri destekleyen içeriği dahil etmek.	Erişilebilir ve kapsayıcı öğrenme Öğrenmenin okul binalarına erişimi olanlarla sınırlı olduğu bir sistemden herkesin erişebildiği bir sisteme geçiş.
Teknoloji becerileri Programlama, dijital sorumluluk ve teknoloji kullanımı da dahil olmak üzere dijital becerilerin geliştirilmesine dayalı içeriği dahil etmek.	Probleme dayalı ve işbirlikçi öğrenme Süreç bazlıdan proje ve problem bazlı içerik sunumuna kadar, akran işbirliğini gerektirir ve işin geleceğini daha yakından yansıtır.
Kişilerarası becerileri Kişilerarası duygusal zekaya (yani empati, işbirliği, müzakere, liderlik ve sosyal farkındalık) odaklanan içeriğe yer vermek.	Yaşam boyu ve öğrenci odaklı öğrenme Öğrenmenin ve becerilerin yaşam boyu azaldığı bir sistemden, herkesin sürekli olarak mevcut becerilerini geliştirdiği ve bireysel ihtiyaçlarına göre yenilerini edindiği bir sistem.

Eğitim 5.0, eğitim alanında en son teknolojilerden ve öğretim yöntemlerinden yararlanan öğrenci merkezli bir ortam yaratmaya odaklanan yeni bir paradigmayı temsil etmektedir (Ahmad vd., 2023). Eğitim 5.0, zaman ve mekândan bağımsız eğitim, kişiselleşmiş öğrenme, öğrencilerin kendi tercihlerine göre seçim yapabileceği müfredat ve araç seçenekleri arasında tercih yapma, proje bazlı öğrenme, sahada öğrenme olanaklarından yararlanma, veri yorumlama becerilerinin geliştirilmesi, portfolio değerlendirme ve süreç içinde özdeğerlendirme, akran değerlendirme gibi Eğitim 4.0'ın bileşenleri ile beraber çeşitlilik, esneklik, dayanıklılık, uyarlanma yeteneğinin de dahil edildiği bir eğitim sistemidir (Eren, 2020). Eğitim 5.0 (bir başka tanımlamayla Education 5.0@UiTM), sürdürülebilir, dengeli ve ilkeli, değerlerle yönlendirilen, zekayla desteklenen ve yeni, her yerde bulunan teknolojilerle desteklenen öğrenme merkezli bir ekosistemdir. Ve Eğitim 5.0@UiTM, kendi öğrenmelerinin temsilcisi olan ilerici düşünürler, öğrenmeyi seven ve sürdüren; büyük resmi gören ve neyi başarmak istediklerine dair sağlam bir vizyona sahip olan; yeni beceriler ve bilgiler öğrenmeye, yaratıcı ve analitik dengeyi yönetmeye, geleneksel düşüncenin dışına çıkmaya ve kaderlerinin sorumluluğunu almaya eğilimli; çevrelerine ve geleceklerine duyarlı; çevik, güçlü ilkelere sahip, yaratıcı ve küresel bakış açısına sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Academic Affairs Division UiTM, 2019).

Eğitim 4.0, Endüstri 4.0'da meydana gelecek değişimlere yanıt vermek amacıyla, öğrencileri yeni teknolojiyi uygulayabilmeleri ve toplumdaki değişimlere uyum sağlayabilmeleri için gerekli becerilerle donatmayı amaçlamıştır (Maria vd., 2018). Aynı şekilde, Eğitim 5.0'ın nihai hedefi de, beşinci sanayi devriminde toplumun değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayabilecek daha verimli, etkili ve eşitlikçi bir eğitim sistemi oluşturmaktır (Ahmad vd., 2023). Eğitim 5.0@UiTM, akıllı teknoloji ve makinenin insanların yaptığını yapabilme yeteneği ile ilgili değildir; daha ziyade akıllı teknoloji ve makineler sayesinde insanların neler yapabileceğiyle ilgilidir (Academic Affairs Division UiTM, 2019).

Eğitim 5.0, büyük veri, blockchain ve kuantum bilişimin kullanımı gibi teknolojideki en son gelişmeleri içerecek; ve öğrenmeye yönelik disiplinler arası bir yaklaşım geliştirmeye, farklı çalışma alanlarını entegre etmeye ve öğrenciler ile öğretmenler arasında daha fazla işbirliğini teşvik etmeye odaklanacaktır (Ahmad vd., 2023). Teknoloji araç olmaktan  ıkmaş, bir  ğretmen veya bir  ğrenci olmuştur (Er vd., 2021). Teknolojinin insan deneyimini değiştirmek yerine geliştirmek için kullanılmasıyla daha kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenmeye odaklanılmaktadır (Ahmad vd., 2023).  ğrenme, dijital tabanlı öğrenme şeklinde (Eliwatis vd., 2022). Öğrencilerin konumları, dilleri veya geçmişleri eğitimde bir sorun olmaktan  ıkmaş, dünyanın her yerinden insanlar her okulun  ğrencisi veya  ğretmeni olabilir (Er vd., 2021). Analiz etme, çıkarım yapma, dirençli olma, eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği, karar verme, liderlik, problem çözme, yaratıcılık, sorgulama, sosyal uyum ve üretkenlik gibi insan odaklı becerilerin kazanımı ön plandadır (Eliwatis vd., 2022; Er vd., 2021). Öğrenciler, yeterlilik veya okuryazarlık becerilerine (okuma ve yazma okuryazarlığı, fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, dijital okuryazarlık, kültürel okuryazarlık, veri okuryazarlığı, teknolojik okuryazarlık, insan okuryazarlığı gibi), yani bilgiye akıllıca erişme, onu anlama ve kullanma becerisine sahip olmaya hazırlanmalıdır (Eliwatis vd., 2022).

Öğretmenlerin,  ğrencilere rol model olarak eğitsel yeterliliğe, araştırmada yeterliliğe, dijital yeterlilik (dijital okuryazarlık), küreselleşmede küresel yeterliliğe, liderlik yeterliliğine, iletişim ve takım çalışması yeterliliğine, eleştirel düşünme yeterliliğine, yaratıcılık ve problem çözme yeterliliğine, duygusal zekaya ve girişimcilik yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca,  ğretmenler, teknolojik pedagojik i eik bilgisine de sahip olmaları gerekmektedir (Eliwatis vd., 2022).

Bütün bu bilgiler ışığında Eğitim 5.0'ın temel ilkelerini Er ve arkadaşları (2021) şöyle sıralamışlardır:

- Öğretim programları değişken, yeniliklere açık, dinamik ve geleceğe dönük bir yapıda olmalıdır.

- Derslerde eski/yeni tüm ders araçları esnek bir yapıda ve bütünlük içerisinde kullanılmalıdır.

- Öğretmenin rolü “öğrenciler öğretim programını öğrenirken rehberlik etmek” ten ziyade “eğitim rehberliğine” dönüşmektedir. Çünkü Eğitim 5.0’da öğrenmenin tek kaynağı öğretim programı değildir; öğrencilerin birbirlerinden, içinde yaşadıkları topluluklardan, uzmanlardan, çevrim içi faaliyetlerden, derslerden veya internetten öğrenebilecekleri unutulmamalıdır.

- Öğrenciler sadece alıcı ve kavrayıcı değil, aynı zamanda etkileşimde bulunan, öğretebilecek olan ve kendine yol gösterebilecek araçları seçme ve yönetme becerisinin farkında olan bağımsız bireylerdir. Gelişmek ve öğrenmek için kendi ilgi ve algıları doğrultusunda her türlü araç ve teknolojiyi işe katarak yetenek ve becerilerini keşfetmeli ve yollarını belirlemelidir.

- Dersler gerçek sınıfların yanı sıra zaman ve mekân sınırı olmaksızın sanal sınıflar, sanal oturumlar ve sanal gerçekliği içerecek şekilde uzaktan eğitimle de işlenebilir.

- Bireylerin diğer becerilere de kaynaklık eden dijital okuryazarlık, yaratıcılık ve inovasyon becerileri geliştirilmelidir.

- Öğrenci bir veri değil, aksine sistemin ana kaynağı olmalıdır. Özdeğerlendirme ve yenilikçi değerlendirme unsurları Eğitim 5.0’ın temel araçlarından. Değerlendirmeler beyin temelli, aktif öğrenme, verimlilik, etkililik ve esneklik gibi birden çok gösterge çerçevesinde yapılmalıdır.

Eğitim 5.0 için üniversite uygulama örnekleri

Gelişen sanayi, teknoloji ve bilginin hızlı nitelik değiştirmesiyle eğitim kurumlarının görevleri de değişmiştir. Klasik eğitim anlayışında bilgi yüklemesi olarak görülen eğitimin amacı günümüzde bireyleri, resmi eğitimin ardından da uzmanlık

alanlarıyla ya da gereksinim duydukları herhangi bir alanla ilgili öğrenmeye devam eden yaşam boyu öğrenenler haline getirmek yolunda evrilmiştir (Tarhan ve Biryen Saraç, 2006). Yeni ekonomi ve toplumların gerçekleşmesinde tüm vatandaşların dinamik katılımına yönelik eğitim reformu ve profesyonel insan kaynağının güvence altına alınması gereklidir. Bunu içinde, tüm vatandaşların “bağımsız düşünen, başkalarıyla birlikte çalışırken çeşitli unsurları birleştirerek yeni değerler yaratan insanlar” haline gelmeleri; ilk ve ortaöğretim düzeylerinden itibaren yaratıcılığı teşvik edecek ve BT okuryazarlığını geliştirecek eğitimlerin verilmesi ve yaşam boyu eğitimin teşvik edilmesi gerekli ve zorunludur. Ayrıca, devletin yüksek vasıflı kişiler için bir ortam yaratması ve insan kaynaklarının, siber güvenlik, veri bilimi ve uluslararası standardizasyon için güvence altına alınması ve geliştirilmesi gerekmektedir (Keidanren, 2016).

İşletmeler ve kuruluşlar için sanayi 4.0 ile beraber gelen teknolojik gelişmelerin oluşturduğu yeni değer yaratma fırsatlarına yönelik mevcut mezunların gelecekteki kariyerlerine hazırlıklı olmadıkları, akademik programların öğrencileri yeterince hazırlamadığı tespit edilmiştir (Salleh vd., 2020). Üniversitelerinde geleceğin oluşumunda katkıda bulunmasını gerçekleştirmek için Keidanren (2015b) bazı üniversite reformları belirlemiştir: İşlevleri ayırarak benzersiz üniversiteler yaratılmalı; yönetişimi geliştirerek yönetim yeniliği sağlanmalıdır. Bunları gerçekleştirirken endüstri alanındaki sektörlerle işbirliklerinin de önemine değinerek, ortak çalışmaların yapılması gerekliliğini vurgulamıştır. Ulusal üniversitelerin reformlarını şöyle detaylandırmışlardır:

Tablo 4. Ulusal üniversite reformları- Genel bakış

Uluslararası standartta eğitim araştırma üniversitesi	Çekirdek bölgesel inovasyon üniversitesi	Çekirdek spesifik alan üniversitesi
Dünyanın en iyi eğitim araştırmalarını yürüten üniversite. Özellikle mükemmel üniversiteleri “belirlenmiş araştırma üniversiteleri” olarak belirleyin ve özel destek sağlayın.	Toplumsal katkıya önem veren, bölgeden dünyaya aktarım yaparak bölgesel canlanmaya katkı sağlamaya çalışan üniversite	Ülkedeki çekirdek üniversite olarak belirli alanlarda dünya düzeyinde eğitim araştırmaları yürüten üniversite
Dünyanın en iyi doktora ders programına sahip lisansüstü okullarını “mükemmel lisansüstü okullar” olarak belirleyin.		
Mükemmel genç araştırmacıları, belirli bir süre için benzersiz araştırmalar yürütebilecek “mükemmel araştırmacılar” olarak atayın.		

Üniversitelerin, gelecekteki işgücüne yönelik öğrencileri gerekli becerilerle hazırlamak için mevcut akademik programlarının uygunluğunu sürekli gözden geçirmeleri gerekmektedir. Üniversiteler, bilgi ve teknik becerilerin yanı sıra, iş piyasasının değişen taleplerini karşılamak için öğrencilerini eleştirel düşünme, problem çözme, liderlik becerilerini ve yaşam boyu öğrenmeyi geliştirecek ekstra sosyal becerilerle donatmak zorundadır (Salleh vd., 2020).

Malezya’da MARA Teknoloji Üniversitesi, 2019-2021 yılları arasında içerik temelli öğrenme uygulamaların yerine öğrenmenin kişileştirilmesine değer veren Eğitim 5.0@UiTM'yi benimsemişlerdir. Üniversite, Eğitim 5.0@UiTM'yi destekleyen “tutarlı ve ilgili müfredat, yenilikçi sunum ve değerlendirme, anlamlı öğrenme deneyimi, dönüştürücü öğrenme ortamı, ilham veren eğitimciler” alanların dayandığı müfredat, öğrenme deneyimi, öğrenme ortamı, eğitimciler ve sunumlar aracılığıyla topluma katkıda bulunan, iş ve çalışma dünyasında başarılı olabilecek yaratıcı, yenilikçi, uyarlanabilir, çok yönlü profesyoneller, iş

yaratıcıları ve liderler olan bireyler yetiştirmeyi amaçlamış ve uygulamıştır (Academic Affairs Division UiTM, 2019).

Sonuç

Dijital verilerin tam kullanımı yoluyla farklı insanlar için yeni değerler yaratan bir toplumu hayata geçirmeliyiz. Salt dijitalleşmenin ve geliştirilmiş rahatlığın ötesine geçmeli ve sürekli olarak dijital teknolojiden yararlanan yeni endüstriler, teknolojiler ve hizmetler yaratmalıyız. Dijital teknolojiler "insan" faaliyetini desteklemeli ve "insan" yaşamını gerçekten zenginleştirmelidir (Keidanren, 2022). Eğitim sisteminde teknoloji araç formundan çıkmış, öğrenci, öğretmen gibi sistemin ana parçası, saç ayaklarından biri olmuştur.

İşin geleceği, akıllı makineler, gelişmiş medya, internet ve sosyal medya teknolojileri, eğitim şeklimizde büyük bir değişime katkıda bulunan faktörlerdir (Academic Affairs Division UiTM, 2019). Gelişen teknolojilerle birlikte eğitim sistemlerinin geleceğini öngörmek ve bu güçlerin yeni eğitim koşullarını da etkilediğini bilerek (Yamamoto ve Karaman, 2011) hareket etmek gerekir. Nesnelerin interneti, yapay zeka, robotlar ve yaşam bilimlerinin endüstriyel ve sosyal yapıları kökten değiştireceği “büyük reform çağı” gelmiştir. Temelinde ileri teknolojiler bulunan yeni bir çağ, mutlaka mevcut çizginin devamı olmak zorunda değildir. Aynı zamanda “belirsizliklerle” dolu bir çağdır. Belirsizlikler nedeniyle endüstrinin dünyaya öncülük etmek için kendi inisiyatifiyle reform yaratması gerekir (Keidanren, 2016).

Eğitim değişim yaratır (Sharma, 2019). Yeni eğitim sistemleri paradigma değişimini gerektirir; daha eski paradigmlar demode olur. Eski moda eğitim uygulamaları zamanla ölmeye mahkumdur, bu nedenle eğitimcilerin güncel kalması gerekir (Yamamoto ve Karaman, 2011). Dijital okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme, yaratıcılık ve inovasyon gibi becerilerle eğitim 5.0 anlayışı kolayca benimsenebilir (Er vd., 2021).

Eğitim 5.0, insan etkileşimini geliştirmek ve bağımsız öğrenmeyi teşvik etmek için teknolojiiden yararlanana daha kapsayıcı ve eşitlikçi bir eğitim sistemi yaratarak varolan eksiklikleri gidermeyi amaçlamaktadır. Eğitim 5.0, eğitimde devrim yaratma potansiyeline sahiptir, ancak başarısını garantilemek için dikkatli planlama, uygulama ve sürekli değerlendirme gerektirir (Ahmad vd., 2023).

Kaynakça

Academic Affairs Division Universiti Teknologi MARA (UiTM). (2019). *UiTM Academic Compass: EDUCATION 5.0@UiTM-Navigating the Future*. Penerbit Press. https://penang.uitm.edu.my/images/hea/EDU5.0/Education_5_at_UiTM_-_UiTM_Academic_Compass_352019-min.pdf

Ahmad, S., Umirzakova, S., Mujtaba, G., Amin, M. S., & Whangbo, T. (2023). Education 5.0: Requirements, enabling technologies, and future directions. *Computers and Society, Cornell University*. arXiv:2307.15846. 1-24. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.15846>

Alharbi, A. M. (2023). Implementation of Education 5.0 in developed and developing countries: A comparative study. *Creative Education*, 14, 914-942. <https://doi.org/10.4236/ce.2023.145059>.

Arı, E. S. (2021). Süper akıllı toplum: Toplum 5.0. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 455-479. <http://dx.doi.org/10.16953/deusosbil.808359>

Aypay, A. ve Özdemir, M. (2021). Güncel eğilimlerden hareketle gelecek eğitim politikalarına yönelik çıkarımlar. *İnsan & İnsan*, 8(27), 27-49. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.816609>

Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (BTK). (2023). *Toplum 5.0. Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, Sektörel Araştırma ve Strateji Geliştirme Dairesi*. <https://www.btk.gov.tr/uploads/pages/arastirma-raporlari/toplum-5-0-arastirma-raporu.pdf>

Bongomin, O., Yemane, A., Kembabazi, B., Malanda, C., Mwape, M. C., Mpofu, N. S., & Tigalana, D. (2020). The hype and disruptive technologies of Industry 4.0 in major industrial sectors: A state of the art. *Preprints*. <https://doi.org/10.20944/preprints202006.0007.v1>

Büyükbingöl, A. (2021). *ACP yaklaşımı çerçevesinde Toplum 5.0'ın gerçekleştirilebilirliği, fırsat ve tehditler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demir, K. A., Döven, G., & Sezen, B. (2019). *Procedia Computer Science*, 158, 688-695. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.09.104>

Dünya Ekonomik Forumu (World Economic Forum). (2020). Platform for Shaping the Future of the New Economy and Society: Schools of the Future-Defining new models of education for the Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum, REF 09012020, Cologny/Geneva Switzerland. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Schools_of_the_Future_Report_2019.pdf

Eliwatis, E., Aprison, W., Maimori, R., Herawati, S., & Putri, Y. M. (2022). Challenges of society era Education 5.0: Revitalization of teacher competencies and learning models. *Darussalam: Journal of Psychology and Educational*, 1(2), 1-11.

Emir, D. (2008). *Eğitim transferini etkileyen faktörler ve bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Er, H., Turan, S., ve Kaymakcı, S. (2021). Toplum 5.0 sürecinin gelişimi ve eğitime etkisinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 27-66. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.993699>

Eren, Z. (2020). Toplum 5.0 ve dijital dünyada toplumsal dönüşüm ve Eğitim 5.0. D. Akçay ve E. Efe (Editörler), *Dijital dönüşümler ve süreçler* (s. 169-206) içinde, İstanbul Gelişim Üniversitesi Yayınları.

Frankiewicz, B. & Chamorro-Premuzic, T. (2020). Digital transformation is about talent, not technology. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2020/05/digital-transformation-is-about->

talent-not-technology adresinden 17 Aralık 2023 tarihinde erişilmiştir.

Kayadibi, F. (2001). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime katkısı. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(3), 71-94.

Keidanren (Japan Business Federation). (2014, 18 Kasım). *Toward formulating 5th science and technology basic plan: Summary*. <https://www.keidanren.or.jp/en/policy/2014/099.html>

Keidanren. (2015a, 20 Ekim). *Urgent proposal for formulating 5th science and technology basic plan*. <https://www.keidanren.or.jp/en/policy/2015/094.html#ref1>

Keidanren. (2015b, 17 Mart). Call for Development of “Science, Technology and Innovation Basic Plan” that Contributes to Future Creation-Second Proposal Toward Formulating the 5th Science and Technology Basic Plan-(Overview). https://www.keidanren.or.jp/en/policy/2015/026_overview.pdf

Keidanren. (2016, 19 Nisan). *Toward realization of the new economy and society: Outline*. https://www.keidanren.or.jp/en/policy/2016/029_outline.pdf

Keidanren. (2017). *Society 5.0 for SDGs*. <https://www.keidanren.or.jp/en/policy/csr/2017reference2.pdf>

Keidanren. (2018, 13 Kasım). *Society 5.0: Co-creating the future*. <https://www.keidanren.or.jp/en/policy/2018/095.html>

Keidanren. (2022, 12 Nisan). *Opening the doors to Society 5.0*. https://www.keidanren.or.jp/en/policy/2022/032_proposal.html

Keidanren. (2023, 9 Haziran). *Using AI to realize Society 5.0 for SDGs*. <https://www.keidanren.or.jp/en/policy/2023/041.html>

Maria, M., Shahbodin, F., & Pee, N. C. (2018). Malaysian higher education system towards industry 4.0-Current trends overview. *Proceedings of The 3rd International Conference on Applied Science and Technology (ICAST'18)*, 10–12 April 2018,

AIP Conference Proceedings 2016(1), (pp. 020081-1-020081-7) (2018). Penang, Malaysia. <https://doi.org/10.1063/1.5055483>

Mourtzis, D., Vlachou, E., Dimitrakopoulos, G., & Zogopoulos, V. (2018). Cyber-Physical Systems and Education 4.0–The Teaching Factory 4.0 concept. *Procedia Manufacturing*, 23, 129-134. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2018.04.005>

Mukul, E. & Büyüközkan, G. (2023). Digital transformation in education: A systematic review of education 4.0. *Technological Forecasting and Social Change*, 194, 122664. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.122664>

Nahavandi, S. (2019). Industry 5.0-A human-centric solution. *Sustainability*, 11(16), 4371. <https://doi.org/10.3390/su11164371>

Nakanishi, H. (2019). *Toward the realization of Society 5.0 for SDGs*. Keidanren. <https://www.keidanren.or.jp/en/speech/2019/0101.html>

Sağlam, M. ve Çetintaş, H. B. (2022). Süper akıllı toplumlarda bilgi hizmetleri. *Bilgi Dünyası*, 23(1), 81-106. <https://doi.org/10.15612/BD.2022.638>

Salleh, M. I. M., Ibrahim, Z., Othman, K. I., Yusoff, H., & Ariffin, S. (2020). Educator acceptance of education 5.0@UiTM framework and initiatives: A descriptive analysis. *International Journal on E-Learning and Higher Education*, 12, 99-107.

Sarier, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.

Sharma, P. (2019). Digital Revolution of Education 4.0. *International Journal of Engineering and Advanced Technology (IJEAT)*, 9(2), 3558-3564.

Taib, A. & Awang, Y. (2020). Evolution in the educational system: Are we ready? *Proceeding of the 7th International Conference on Management and Muamalah 2020 (ICoMM 2020)*,

217-224.

http://conference.kuis.edu.my/icommm/7th/images/eprosiding/20_A_ZURAI DAH_TAIB.pdf

United Nations. (2023). The 17 goals. United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Sustainable Development. <https://sdgs.un.org/goals>

Tarhan, B. ve Biry an Saraç, S. (2006). Öğrenmede özyönetimlilik ve özerklik kavramlarına artsüreml i bir bakış. *Hasan Ali Yücel Eğ ilim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 139-152.

Yamamoto, G. T. & Karaman, F. (2011). Education 2.0. *On the Horizon*, 19(2), 109-117. <https://doi.org/10.1108/10748121111138308>

BÖLÜM VII

Digital Education Paradigm: Future Management

Duygu ŞALLI¹

Introduction

According to Schlechty (2014), "If the pace of change within an organization is slower than the pace of change outside, the organization's continuity is at risk." To ensure corporate continuity, first of all, there is a need for a leader who has command of the system and can control the process. To effectively manage the system and ensure adaptability to any kind of change, the system must be fully understood. Covey (2014) states that "For every thousand hacking at the leaves of evil there is one striking at the root." From this perspective, it can be stated that it is essential not just to make changes but to work on the foundations of paradigms that create change. In this regard, when evaluating the transformative impact of the digital age on education, it is necessary to consider

¹ Dr., Marmara Üniversitesi, duygu.salli@marmara.edu.tr

multiple components that fundamentally influence the education system together. For digital change and innovations to have a transformative impact on education, it is necessary to integrate technology, knowledge, pedagogy, and system change (Fullan and Donnelly, 2013) and be aware of elements that truly activate these components.

The complex process of transformation based on the continuous development of information and communication technologies is directly related to the emergence of a new technology paradigm. In other words, the existence of a mutual interaction between society and technology reveals the fact that society shapes the future of technology as much as it is affected by technology (Castells, 2006). This large-scale change and transformation happening worldwide profoundly affects all organizations. The processes of economic and social change that are widely felt in the 21st century have forced individuals to adapt to these processes. This necessity has sparked a revolution that encourages a global shift towards new professional skills, contemporary cultural conditions, innovative networking, and entrepreneurial approaches (Newell and Marabelli, 2015). When the revolutionary digital technology transformation is evaluated in terms of the education sector, there is a widespread perception that technology can provide 'better' forms of education for students individually. For example, "personalization" of learning is defined as supporting students' capacity to individually connect with and maintain various components in the school. Digital technologies provide concrete data about where, when, and how students learn. At the same time, there is a perception that digital technologies offer a socially positioned, learning-ready foundation (Selwyn, 2011). Given the increased connectivity in the digital age, which has changed the way information is accessed and shared, the question of "how should technology be used for individuals and societies to learn, practice, and develop?" becomes crucial, requiring deeper consideration.

Seemiller and Grace (2018) state that Generation Z, who spends most of their time online, finds it much easier to

communicate via message rather than long-term communication, and this comfort leads especially young people to interact digitally. It is also known that learning experiences that connect with the real world through digital tools are more preferred by Generation Z. This is also an indication that it affects the way Generation Z learns. Based on this fact, it is seen that to maximize the efficiency of the education process on their behalf, the administrative framework of education should be designed in a dynamic structure to take into account the way students learn and accumulate knowledge. In conclusion, to accurately evaluate education in the digital age from the perspective of future management, it is essential to acknowledge that "learning itself is the most serious instrument of this change," placing it on a meaningful conceptual and methodological foundation (Mallik and Mallik, 2019).

Reconstructing Education in the Digital Age

Rethinking education in the digital age is becoming a central issue for today's policymakers for two reasons. The first is that it is only possible to create a skilled workforce prepared for future jobs and the changing labor market through well-designed education policies, which is why education is a prerequisite for future global competitiveness. The second is that it is only through education that citizens can meet the prerequisites for social and equal participation in a digitized democracy (Braun et al., 2020). From this, the use of digital technology, in addition to its cognitive and intellectual benefits, also reflects a profile that has the ability to promote the democratization of educational opportunities and outcomes (Selwyn, 2011). Rethinking education in the digital age is therefore important to preserving values such as equality, democracy, and the rule of law. When all these information is evaluated together, it is seen that our understanding of both teaching and acquiring knowledge tends to change fundamentally at all levels of education, from early childhood to adult education (Braun et al., 2020).

Therefore, thinking about reconstructing education in the digital age is first of all about accepting change. As an example, the

"CACAO" model proposed by Dormant (2011) is formulated as follows:

C = Change,

A = Adopters/Those who embrace change,

CA = Change Agent,

O = Organization.

The "Cacao Model" is a model that represents an institution's acceptance of change and innovation. The setup of this model includes the elements of change (vision that includes change, those who accept change, change agents, and organization that takes action) into the system (Dormant, 2011). It provides a series of questions and activities systematically designed to help plan and implement change. Therefore, it can be stated that embracing the concept of "change" is the first step to reconstruct education in the digital age. Certainly, creating consensus and cooperation among all members of the school for implementing this change is not a simple task. The first thing to do is to establish a culture surrounding school technology that is collaborative, consensual, and based on relationships of trust (Selwyn, 2011).

The barriers to adopting new technologies or accepting change refer to various efforts for organizational change and the need to consider a more sustainable approach to digital education policy creation (Conrads et al., 2017). Based on the fact that education is a complex system that is affected by social, cultural, and economic factors and different actors, concepts, positions, and interests must be integrated, it can be stated that it is necessary to illuminate the current situation and possible future appearance of education in the digital world from more than one perspective. For this reason, it is important to evaluate the restructuring of education in the digital age from the framework of the most important stakeholders of education, namely teachers, students, parents, institutions, administrators, learning environments, and policies (Braun et al., 2020).

Significant Elements for Reconstructing Education in the Digital Age

Individually examining each component and stakeholder of education to reconstruct education in the digital age, is considered important for a holistic view of future education. For this reason, education in the digital age has been evaluated under the headings of teachers, students, parents, institutions and administrators, learning environments, and policies.

1-Teacher

Teaching is a profession that involves intense effort and work and requires struggling with various challenges (Selwyn, 2011). Teachers make up a significant portion of the workforce in the education sector and embody a large amount of academic and experiential knowledge as professionals at the forefront of the system (OECD, 2021). One of the most important responsibilities of a teacher is to guide their students in developing the skills to generate original ideas, and organize and present complex thoughts (Jarvis et al., 2003). According to Bates (2015), a teacher must be familiar with various learning environments and situations to be able to make the right decisions about alternative teaching methods based on the interests of their students. For this, a good educator has various methods and ideas depending on their abilities, experiences, and conditions. Especially with the increasing level of digitalization, the necessity of reviewing the long-term curriculum for schools, universities, and vocational education has come to the fore at a time when there is cloud computing, blended learning, and constantly updated software, technology, and content (Braun et al., 2020). Considering the conditions of the 21st century, it is recognized that the era of teaching with a plan prepared by policymakers has come to an end, and we are experiencing a new era of education where teaching and learning are blended. Amid rapid changes, educators need to adapt to new educational changes, especially related to technology (Labbas and El Shaban, 2013). Therefore, teachers need to rethink and revise their numerous duties and responsibilities in the

ever-changing context of education to connect students with more resources and tools, as well as to make them competent to use these tools in and out of school (Lankshear and Knobel, 2011). As seen, evolving education systems, particularly the significant role of self-directed learning, directly influence the teacher factor, gradually transforming the role of the teacher into an 'information facilitator' that integrates digital technologies and methods into the educational process (Braun et al., 2020). From this perspective, the use of digital technologies in schools should be perceived as a process that progresses in harmony with the teaching profession, or the job of being a teacher should be understood in terms of teachers' daily work by adapting to the demands of digital technology (Selwyn, 2011).

As digital technologies are integrated into the education system, the context of schooling is changing, and fundamental teacher training programs, such as those involving research on programs and applications, are also affected by this change. There are three types of digital competencies offered by the literature in this sense. These are general digital competencies, digital teaching competencies, and professional digital competencies. Preparing teachers for the digital age can be realized by gaining these competencies, introducing and presenting digital technologies and infrastructure in detail, and integrating them into school systems (Starkey, 2019). The true functionality of all these fundamental components is possible when teachers primarily accept the change mentally. In fact, when teachers have a flexible mind, they will be able to manage their change areas more easily, thus encouraging their students to develop their creativity (Labbas and El Shaban, 2013).

According to the OECD (2021), although autonomous, self-directed, technology-enabled learning will become much more common in the future, the phenomenon of learning is a social experience that takes place through interactions between the student and other individuals, including peers, educators, teachers, advisors, and coaches. Therefore, it should not be forgotten that teachers, who are professionals who design and organize learning environments and learning processes and support learning through various

interventions, need deep knowledge and understanding of the content they teach and how students learn, as well as how to support learning through facilitation of teaching and coaching. In summary, teachers in the digital age should not be afraid of technology, they should learn new technology by first understanding it from a student's perspective and should possess 21st-century skills (flexibility, creativity, information literacy, media literacy, entrepreneurship, digital competencies, global awareness, communication skills, coaching, mentoring, teamwork, etc.), and develop awareness of how the brain changes during learning activities to make conscious decisions about students' learning.

There are some important points that teachers should pay attention to in order to prepare students for the digital age, and in this regard, there are some skills that should be gained by students. The skills revealed by Bates (2015) are as follows:

- Conceptual skills such as knowledge management, critical thinking, analysis, synthesis, problem-solving, creativity/innovation, and experimental design
- Developmental or personal skills such as independent learning, communication skills, ethics, networking, responsibility, and teamwork
- Digital skills that will be required to solve all types of digital problems
- Technical skills including the use of technological devices

In addition to all these types of skills, from a content perspective, teachers should determine appropriate instructional methods and contexts that allow students not only to receive information but also to produce or manage knowledge, instead of relying solely on methods that convey information to students. For this, Bates (2015) suggests that teachers need to:

- Create environments that enable students to practice,

- Provide sufficient feedback for students to achieve high-level learning, and
- Develop an assessment strategy that assesses students' competence and rewards them when necessary.

2- Student

In today's information society, it is necessary to competently handle information and communication technologies to meet the different requirements of various spheres of life. In this regard, students must develop the necessary skills to use these technologies in their daily lives to ensure active and full participation in the digital age (Fraillon, 2014). Knowing what skills need to be acquired is as important as being knowledgeable about the learning tendencies of the student profile that needs to acquire these skills.

Learning characteristics of Generation Z and subsequent generations

According to McCrindle (2008), experts on generations agree that generations are shaped by a specific period: "A generation is a group of people who share a time and space in history, giving them a collective personality." Accordingly, it can be stated that each generation has distinctive characteristics. It is known that the generation referred to as Generation Z is shaped by global and technological trends and developments. Grajek (2013) states that this generation, which is quite successful in multitasking, has become increasingly dependent on constant internet access and a growing flow of information. The dominant characteristics reflecting their generation have caused some differences between them and the previous generations. It can be stated that the perceptions of concepts by Generation Z youth are quite different compared to previous generations, and these differences are related to the characteristics of that period.

On the other hand, looking at the present, we encounter the Alpha generation, born in the year 2010. The Alpha generation

represents a group that will shape the future of the social media environment, and thus, be a significant determinant of popular culture, but at the same time, it is also the group most influenced by the culture that is constantly changing within itself. Due to this mutual influence and the constant cycle, understanding the characteristics of the Alpha generation is crucial, as they will represent the future. According to McCrindle (2008), generation Alpha is mostly defined by technological devices such as smartphones, smart tablets, video games, driverless trains, driverless cars, and talking smart speakers, as they were developed in their own time. Therefore, it is important to first recognize and accurately analyze the characteristics of the generation that will represent the future to structure education in the future in a correct and qualified way. The transformations in education in the 20th and 21st centuries revealed by McCrindle (2008) are presented in Table 1.

Table 1. Educational Transformations in the 20th and 21st Centuries

	20th century	21th century
Who	Educator Informed/Instructive	Facilitator Learner
How	Provable Verbal	Observable Visual
What	Passive Long-term needs	Participant Short-term demands
Where	Structured Classroom style	Informal Café style

According to Table 1, when evaluated in terms of education in the 20th and 21st centuries, it is observed that a more experiential learning style in more natural conditions has replaced knowledge transfer and stereotyped instructional methods. Because today's students are in a digital age that provides different types of interactive resources for information and communication and has access to a variety of technologies (Knight, 2015). This situation is the basis for the knowledge that the motivation sources, communication styles, and learning tools of students and teachers

also differ and that these different tendencies in learning are a continuous process that occurs in various ways. As can be seen in the Table, learning trends in the 21st century suggest facilitative, visually-oriented, and experiential learning-based cues. In today's conditions, there are countless ways to respond to these trends. For example, some applications support an approach that motivates educators and students towards information search and creation, while engaging students with interactive electronic textbooks to promote experiential learning. Electronic textbooks contain interactive infographics and videos to motivate learning, away from a traditional textbook. When students engage with such textbooks, they can respond to the information they access, negotiate co-structuring, and share it with other members of the learning community (Knight, 2015). In summary, when dealing with the question of how digital education should be, it is extremely important to consider the learning tendencies of students together with technological opportunities. Because students are at the center of digital education, and school experiences, and therefore, their professional futures, are shaped by today's choices. According to the educational point of view, which is considered up-to-date, contemporary, and democratic, students should be trained in different disciplines, guided to acquire knowledge, and at the same time, activities should be initiated to provide them with the necessary skills to be productive in the digital world (Braun et al., 2020).

According to McCrindle (2008), Generation Z is already being called a super creative and digital genius and is considered the most entrepreneurial and innovative generation ever. While many people continue to gain an understanding of Generation Z, it appears that academics are starting to focus on Generation Alpha. Considering that the next generation is growing up aware of the impacts of issues like the environment and the economy, it can be stated that this generation of entrepreneurs will be “individuals who contribute to improving the world by being mindful of the environment, increasing efficiency in resource access, rather than with selfish creations”. Therefore, with the prevailing influence of Generation Z

and Generation Alpha today, changes related to entrepreneurship are likely to take place (McCrindle, 2008). Now that Generation Z is approaching adulthood, it is time to look beyond Generation Z. We should be able to meet the Alpha generation, even the Beta generation, which will dominate from 2025, and go beyond the 21st century. Accordingly, the characteristics related to Generation Z, Generation Alpha, and Generation Beta, which were comparatively discussed by McCrindle (2008) within the framework of different contexts, are presented in Table 2.

Table 2. Generation Z, Generation Alpha, Generation Beta Learning Focuses

	Generation Z	Generation Alpha	Generation Beta
Learning Outcomes	Employable	Adaptive	Entrepreneur
School Focus	Exam results	Learning skills	Life Skills
Marketing	Peers	Influencers	Artificial intelligence
Work Style	Participant	Collaborative	Creative
The Ideal Leader	Coordinator	Empowering	Developmental
Payments	Credit card	Digital	Virtual
Technology	Touch screen	Voice recognition	Motion control
Consumer Trends	Customized	Personalized	Estimated
Recommendation	Professional credentials	Social assessment	Peer influence
Business Context	Changing trends	Frequent interruptions	Variability

When Table 2 is examined, it can be stated that today's educational institutions, in the context of the learning focuses of Generation Z and subsequent generations, should prioritize general life skills over technical skills in the first place. According to Harrari (2018), it is predicted that skills such as coping with change, learning new things, and maintaining mental balance in unusual situations will be at the forefront. Accordingly, it is possible to state that to keep up with the world of the future, it will not be enough to just

invent new ideas and products, but first of all, people need to build themselves over and over again.

3- Parents

In recent years, it is known that the digital revolution and rapidly spreading global changes have brought about transformations in various aspects of life, including lifestyles, communication methods, forms of socialization, working conditions, and new educational models, affecting relationships among parents and children, as well as teachers and students (Formella, 2018). Home-school integration imperatives, clearly evident in global family involvement policies and partnership initiatives among teachers and parents to support student's education, are seen as key to academic success (Hutchison, Paatsch, and Cloonan, 2020). Educators and parents often find themselves in the obligation to educate their children/students who rapidly use tools that they may not even be familiar with. However, it is known that parents and teachers need to provide the psycho-pedagogical infrastructure to support their daily actions in raising children/students and to be an agile guide, especially to help them be more aware of the risks presented by the digital world before they can provide technical or computer skills. This situation requires a critical and conscious use of the digital world for parents (Formella, 2018). While teachers encourage their students to leverage digital "information resources" to create creative and innovative learning opportunities, ways to meaningfully integrate teachers, parents, and students into learning ecologies are controversial and increasingly complex in the digital age (Hutchison et al., 2020). A study by Hutchison et al. (2020) included some parental experiences to encourage parental involvement in their children's literacy learning. Accordingly, while some of the parents who participated in teaching practices involving digital resources benefited from the opportunity to discuss new media literacy with their children and participate in research, it was observed that some parents questioned the role of technology in improving learning, especially regarding their children's access to and interaction with screens at home and school. Many parents expressed a need for more clarity on their role in

supporting their child's learning and demanded more training on this issue. This situation indicates that, despite the numerous challenges faced by schools and teachers in meaningfully and sustainably integrating home and school learning in the digital age, considering the potential benefits offered by the digital era in terms of education, it is important to consider the phenomenon of education in conjunction with the characteristics of this era and develop new strategies accordingly.

4- Institutions and Managers

The social context of learning is crucial. Ideas are expanding not only through teachers but also through interactions among students, administrators, all education colleagues, and through institutions such as online communities, which are increasingly today. Thus, what is received as knowledge is also socially constructed (Bates, 2015). Therefore, as in every changing structure, an institution must provide a certain level of cultural construction to effectively include the digitalized education structure in the education process. To achieve this cultural change, first of all, corporate managers need to lead in accordance with today's ever-changing technology. We know that the roles and responsibilities of today's managers are very different from those of the past. Managing change has also made it imperative for managers to collaborate with their stakeholders (Roberson and Roberson, 2009). To collaborate effectively with educators and policymakers in the digital age, education administrators must first take full advantage of the benefits of technology (Garland and Tada, 2013). Revising traditional school-related structures and developing useful projects in a manner necessitated by change and finding ways to increase institutional efficiency in every sense by supporting the development of teachers and students can only be possible through these means. Education managers need to inspire the development and implementation of a shared vision to promote excellence, support transformation, and ensure comprehensive integration of technology. In other words, school administrators at all levels need to be true instructional leaders to effectively pioneer the use of digital-age technologies in

education and to guide teachers in meeting the 21st-century needs of students in classrooms and online learning environments (Garland and Tadaja, 2013). Mirza (2019) analyzes the initials of the word "Leader" to obtain a clear understanding of the competencies and values required for a manager in the digital age, and states that a leader stands for being a learner, earner, appealing, decisive, effective, and reformer. It is necessary to have the humility of the 'always learning' attitude, which is crucial especially to thrive within the dynamics of the digital world. A manager with a lifelong learning mindset should be an open-minded individual who embraces constructive views and adapts to diverse perspectives for the organization's development, while at the same time, they should be aware of rules and regulations and know how to apply them in chaotic situations. To overcome challenges, they should have the courage to try innovative solutions despite internal conflicts, yet demonstrate the maturity to embrace failures. Being an earner, which is a trait related to having the ability to add value to the school, involves gaining the trust of team members by reducing strict rules to a level that can be bent (Mirza, 2019). According to Senge (2014), this atmosphere that is tried to be created in school begins with the gain of establishing some common mental models about realities. It also means creating a strong rapport with team members. It requires channeling 'persuasive power' in a way that is felt more than expressed to create an effective consensus on the solution of problems. It involves the optimal combination of verbal and non-verbal communication that strengthens organizational integration, promotes accessibility, and reinforces core values through the personal effectiveness of being a role model. According to Mirza (2019), the leader's determination is about making rational decisions based on the wise use of available information controlling the natural risks that are likely to arise afterward, and transforming them into viable options. It indicates the existence of a balanced tendency full of creativity and imagination to find new solutions that are not shaken under pressure. At the same time, it reflects a level of maturity that accepts the difficult trials and troubles of leadership.

Such an attitude requires confronting the responsibilities of one's actions, accepting the consequences without being influenced by the possibility of being 'wrong', and placing the blame on others. Acting calmly, relaxed, and positively in all traditional and non-traditional responsibilities assumed as a leader is a matter of making an impact on their followers in the process. It is widely acknowledged that while important strides are being made in the digital world, being visionary is no longer sufficient, and there is a strong consensus that obtaining a futuristic vision is essential to ensure the journey of excellence for the school within the relevant ecosystem. This view strengthens the leader's effectiveness and fosters a sense of steadfast commitment that encourages collaboration with key stakeholders. Creating reform, on the other hand, is based on having an innovative mindset guided by a deep sense of purpose for restructuring. It reflects a personal talent for improving disruptive/inadequate work processes by achieving an optimal balance between 'Crystallized Intelligence' (wisdom common in older team members) and 'Fluid Intelligence' (flexibility common in young people) and being transformational in maximizing the team's talent potential. It also reflects the organization's ability to harmonize its 'organic' and 'inorganic' elements (Mirza, 2019).

In addition to all these characteristics, they have a key role in creating meaningful technology and providing in-service activities for the training of school administrators, technology coordinators, teachers, and other student support staff, as well as in supervising, recognizing and evaluating the use of technology to improve teaching and learning. Therefore, administrators need to learn the most appropriate technology for their development (Garland and Tadaja, 2013). Technology-based innovations present special challenges and opportunities in this scale-up process. Schools' adoption of new technologies often depends on how well they are funded. The rapid development of technology and the specific knowledge and skills users need to possess create significant barriers in terms of cost. One way to frame these issues is for school boards, educators, other stakeholders, policymakers, and parents to focus on

significant questions about implementing large-scale, technology-based educational innovations (Mallik and Mallik, 2019).

5- Learning environments

According to Harari (2018), the system built upon the concept of the "assembly line" inherited from the Industrial Revolution has given rise to educational institutions consisting of concrete buildings with numerous identical rooms, each containing rows of desks and chairs. According to Hawkins (2010), while schools around the world are introducing up-to-date learning environments that are best suited to promote collaborative, interdisciplinary, student-centered learning, the traditional classroom layout remains a relic of the industrial age. Therefore, it has become inevitable to redefine learning areas while evaluating education in terms of future management. According to Hawkins (2010), concepts such as the use of light, colors, pie charts, more open learning spaces for project-based learning, and individual spaces for students and teachers are increasingly emphasized in our age. In addition, with the advent of increasingly robust connectivity infrastructure and more affordable computers, school systems around the world offer the ability to provide students with "anytime, anywhere" learning opportunities. These trends require a rethinking of traditional 40-minute lessons. In addition to hardware and internet access, the need for virtual mentors or teachers, as well as opportunities for peer-to-peer interaction and the student's self-paced, and deeper learning, also reflects new perspectives on learning environments. According to Mallik and Mallik (2019), the autonomy given to students to manage their learning also manifests itself in the form of more freedom in the classroom about how and where they sit. For example, standing desks for students who have difficulty concentrating while sitting, special workstations for individual tasks during collaboration, workspaces for group projects, interactive projectors, and movable walls can be seen as details that reflect the spatial adaptation power of the changing perception in learning environments. According to Harrari (2018), the last thing a teacher will give to their students is more information, given the possible changes in learning

environments and the numerous opportunities offered by the digital age. Instead, they need the ability to make sense of information, discern what is important, and, above all, transform many pieces of information into a picture of the world. Therefore, it will be sufficient to provide students with plenty of data and some freedom.

6- Policies

In this age where artificial intelligence, cloud computing, big data, internet of things, virtual reality, and other forms of digitalization are fundamentally shaping the world by changing what we learn and the way we learn, predicting the impact of technological change and keeping up with its pace requires the vision and courage of leaders and policymakers, as well as capacity on the ground (OECD, 2021). Considering that the policies developed shape the behaviors and perceptions in institutions, it can be stated that the policies should be restructured in a way that will bring about the desired changes in problematic areas (Sidney, 2006). One of the issues to be considered here is to protect against the damage caused by policies that are changed frequently. It is necessary to establish a governance structure that responds to the necessary changes related to digital education and to achieve a sustainable and inclusive result. It is considered important to follow a holistic approach that aims at systemic change in contemporary digital education policies, to set both a long-term vision and short-term achievable goals, to embrace risk-taking and failure together with all stakeholders while considering the limits of impact assessments, to improve teacher competence, and to use technology as an effective tool while doing all these (Conrads et al., 2017). Technological change, digitalization, and especially artificial intelligence open doors that have not been known until now, pushing us to question and redesign the purposes of education more than ever. It is envisaged that digital technologies will not only change our jobs and lives but also provide advantages that will empower people with new cognitive and sensory abilities. On the other hand, there is a danger that it will cause economic depreciation in terms of human capital, as it will make many human activities unnecessary. On the other hand, there

is a risk of economic value loss in terms of human capital, as many human activities may become unnecessary. To proactively shape the future of education against the potential problems this situation may create in terms of education, in addition to foreseeing technological developments in the field of artificial intelligence (OECD, 2021), policy-making should be considered a multifaceted process that involves critically evaluating as well as shaping based on dynamic, rational, and judgmental decision-making foundation. Developing different political models is likely to create controversy due to changes over time. Therefore, it is essential to carefully construct policy scenarios that constitute solutions to the perceived issues. According to Gottweis (2006), a structured approach to policy analyses can help establish policy areas and components by allowing the comparison and integration of different models. In this regard, understanding which digital education policy models are implemented in which areas and for what purposes also facilitates the integration of digital education policies and programs by improving our understanding of common trends and established practices for the use of digital technologies to promote educational innovation (Conrads et al., 2017).

Facilitating young people's access to technology through effective learning pathways is a crucial task for today's policymakers (Katsarova and Dietrich, 2016). The relevant literature focuses on two main themes about the factors related to the successful integration of digital technologies into education and training:

1. The need for an overall policy vision and leadership for innovation in education (Conrads et al., 2017).

Considering the policy vision and leadership factor in question, some factors come to the fore. According to the report (2010) prepared by the members of the Technopolis Group and the European Commission Directorate-General for Education and Culture, these factors include:

1.1. There should be concrete support for digital education among all education stakeholders who have sufficient decision-making authority.

1.2. In addition to digital education visions being original and ambitious, the practices planned for the vision must have a reality compatible with current education reforms.

1.3. Innovation leaders should possess appropriate management skills to oversee the coordination of change in the educational practices they intend to implement.

1.4. The development that takes place at all levels of education should be characterized by the implementation of self-assessment processes.

1.5. Practices that involve collaboration with other institutions and group learning should be implemented to ensure that staff can benefit from continuous professional development in the best possible way to transform themselves.

1.6. Complex management should be supported by allocating sufficient time to effectively undertake coordination and evaluation functions.

2. The role of policies, especially in supporting teachers (Conrads et al., 2017).

According to the OECD (2021), developing teaching as a profession is crucial from the perspective of public policy goals. Some of these goals include recruiting, and retaining effective teachers, providing them with initial training and continuous professional development, providing encouragement and guidance when entering the profession, creating attractive career structures, regulating working conditions, and maintaining the attractiveness, reputation, and social trust of the teaching profession. Maintaining and improving the institutional framework in education is a significant task in terms of public policies. However, it should not be forgotten that public authorities, along with many other actors and

stakeholders, are responsible for providing high-quality and equitable learning environments of education in a cost-effective and innovation-friendly manner.

The Future of Entrepreneurship in Digital Education

Changes in the global market and advances in technology have led to changes in political structures, economic foundations, and education around the world. In other words, developments in corporate and sustainable entrepreneurship have created changes in both business life and traditional models of education (Salgado, 2016). The idea of incorporating entrepreneurship into education has generated a great deal of excitement due to its numerous benefits, such as economic growth, job creation, social resilience, individual growth, increased school engagement, and increased equality (Lackéus, 2015). While the digital transformation of the economy reshaping how people work, it also influences the types of skills needed, including innovation and entrepreneurship. According to the European Commission (2016), it is predicted that by 2025, half of all jobs will require high-level qualifications. Entrepreneurship, managing complex information, autonomous and creative thinking, effective communication and flexibility capacities will become much more important (European Commission, 2016). Entrepreneurship, when combined with technology, is truly a global phenomenon and can be used to democratize the world (Timmons, Spinelli and Adams, 2016). Entrepreneurship is also considered very significant due to various factors including economic growth, and qualitative improvement through digital and social growth (Aparicio, Urbano and Audretsch, 2016). However, putting the idea of entrepreneurship into practice brings with it significant challenges, as well as the positive effects mentioned. Some of the challenges faced by practitioners when attempting to integrate entrepreneurship into education include time and resource constraints, fear of teacher commercialization, prohibitive educational structures, assessment difficulties, and a lack of definitional clarity (Lackéus, 2015). Despite all these challenges, entrepreneurship practices and entrepreneurial research are rapidly

advancing, and the number of developing areas in entrepreneurship is increasing rapidly (Filion et al., 2010). Therefore, entrepreneurs who represent a forward-looking perspective need to follow all changes from a visionary framework to survive in this competitive environment.

According to Katsarova and Dietrich (2016), low-skill tasks are becoming increasingly automated, as the technological revolution brings about various social and economic transformations and changes the demand for skills so that the need for basic craft skills decreases and the demands for more complex skills increase. According to the World Economic Forum Report (2020), being an entrepreneur is becoming a priority option for the next generation. Since the future world will be defined by digital parameters, it is an important task for education to discover the next generation of entrepreneurs who will innovate, ensure future sustainability, and build safe, fair, and strong economies that will benefit everyone. According to data from the World Economic Forum- The Future of Jobs Report (2020), skills development, technology use, and design skills come to the fore. The results indicate that there is an increasing demand for skills such as active learning, emotional intelligence, stress tolerance, entrepreneurship, agility, resilience, speed, analytical thinking, innovativeness, cognitive flexibility, leadership, and social influence (Schwab and Zahidi, 2020).

Critical Points in Digital Education

According to Schwab and Zahidi (2020), the World Economic Forum (2020) offers some starting points for the automatic analysis and evaluation of digitalization learning processes and their improvement. Accordingly:

- Through educational data mining and learning analytics methods, it is increasingly possible for algorithms to take on more control over the learning processes. Thus, the development of personalized and especially motivating learning styles and teaching methods comes to the fore. As can be seen, digitalization in

educational environments offers new starting points for improving the quality of learning and teaching.

- Digitalization and automation ensure transparency in artificial intelligence and machine learning, teacher training, and all related processes of school education, but at the same time increase the importance of privacy and security issues. The challenge is to ensure that this data is used appropriately and to be able to assess the risk of misuse together (Braun et al., 2020), and take measures to address it.

- The effects of the Fourth Industrial Revolution and the consequences of the COVID-19 pandemic have marked the beginning of a new normal in careers, characterized by remote work forms emerging due to digitization. Institutions offer a set of technology models organized by 2025. While cloud computing, big data, and e-commerce continue to be high priorities following a trend established in previous years, there has been a significant rise in interest in encryption, reflecting the new vulnerabilities of the digital age. In addition, there is a significant increase in the number of companies adopting artificial intelligence as both technologies gradually become the cornerstone of business operations. This should be seen as a sign that the demand for new job roles and skill sets is increasing, driving future growth.

Conclusion

In this section, the future of digital education is explained through multiple components of the education system. It consists of theoretical explanations about how the general framework of teachers, students, parents, institutions, administrators, learning environments, and policies should be established within the context of digital education. In light of the presented section content, when examining multifaceted paradigms within the scope of digital education, some critical points emerge.

1. In order to have the skills required by the digital age, corporate strategies with a digital literacy infrastructure must be developed.

2. Teachers should receive specially designed training to get to know their students and understand their learning tendencies.

3. A system should be designed to align students' potential with digitization and turn them into performance.

4. To offer an innovation-based framework in education, it is necessary to analyze the past, present, and future together.

5. We need to fill the gap that emerged from the thought of the historical process we have been through in education, our shortcomings during this process, and where we stand now with the necessary skills, interests, and needs in the framework of digital education.

6. While moving to vertical movement in education systems, it is necessary to be able to manage education by changing our perspective and stretching mental templates.

According to Bill Drayton, the founder of the social entrepreneurship support network Ashoka, giving someone a fish is a charity, and teaching them how to fish opens the way for them to solve their problems, but this century should involve changing the fishing industry, which represents much more. This example given by Bill Drayton is all about perspective. It is possible to say that the same is true for education. In line with the conditions of this century, it is necessary to analyze the place where development takes place in terms of education. In this system, which is interconnected to each other like the links of a chain, emotional stability, and endurance are essential to achieve the desired change, and this is only possible by forcing and stretching the mind.

REFERENCES

Aparicio, S., Urbano, D., & Audretsch, D. (2016). Institutional factors, opportunity entrepreneurship and economic growth: Panel data evidence. *Technological Forecasting and Social Change*, (102), 45-61.

Ashoka. (n.d). *Bill Drayton on social entrepreneurship in Japan + recruiting for Ashoka's Japan representative*. Retrieved from: <https://www.ashoka.org/en-tr/story/bill-drayton-social-entrepreneurship-japan-recruiting-ashokas-japan-representative>

Bates, A. W. (2019). *Teaching in a digital age* (Second Edition). Canada: Vancouver, B.C: Tony Bates Associates Ltd. Retrieved from: <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>

Braun, A., März, A., Mertens, F., & Nisser, A. (2020). *Rethinking education in the digital age*. European Parliament, Belgium: Brussels European Union.

Castells, M., (2006), *Enformasyon çağı II: Ekonomi, toplum ve kültür- kimliğin gücü*. E. Kılıç (Çev.), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Conrads, J., Rasmussen, M., Winters, N., Geniert, A., & Langer, L. (2017). *Digital education policies in Europe and beyond*. C. Redecker, P. Kampylis, M. Bacigalupo & Y. Punie (Eds.). Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2760/462941>

Covey, S. R. (2014). *Etkili insanların 7 alışkanlığı*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Dormant, D. (2011). *The chocolate model of change*. San Bernadino: CA

European Commission. (2016). *A New Skills Agenda For Europe*. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52016DC0381>

Filion, L. J., Dana, L. P., Julien, P. A., Veciana, J. M., Johannessen, T., & Raith, M. (2010). The future of entrepreneurship research. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 11(2), 105-120.
<http://doi.org/10.1504/IJESB.2010.034953>

Formella, Z. (2018). Educating together in the digital age: An alliance between parents and teachers. *Journal Plus Education*, (3), 403-409.

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). Preparing for life in a digital age. *The IEA international computer and information literacy study international report*. New York: Springer Nature. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-14222-7>

Fullan, M., & Donnelly, K. (2013). *Alive in the swamp: Assessing digital innovations in education*, London: Nesta. available at: https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/06/13_Alive_in_the_Swamp.pdf

Garland, V. E., & Tadeja, C. (2013). Educational leadership and technology: Preparing school administrators for a digital age. New York: Routledge.

Gottweis, H. (2006). Handbook of public policy analysis: Theory, methods, and politics. Fischer, F., Miller, G. J., & Sidney, M. (Eds.). *Rhetoric in policy making: Between logos, ethos, and pathos* içinde (pp. 237-250). New York: Marcel Dekker.

Grajek, S. (2013). Understanding what higher education needs from e-textbooks. educause center for analysis for research report. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ers1307/ERS1307es.pdf>

Harrari, N. (2018). *21. yüzyıl için 21 ders*. İstanbul: Kolektif Kitap.

Hawkins, R. (2010). *10 Global trends in ICT and education*. Washington, DC: The world bank group, Edutech. Retrieved from:

<http://blogs.worldbank.org/edutech/10-global-trends-in-ict-and-education>

Hutchison, K., Paatsch, L., & Cloonan, A. (2020). Reshaping home-school connections in the digital age: Challenges for teachers and parents. *E-Learning and Digital Media*, 17(2), 167-182.

Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, C. (2003). *The theory & practice of learning*. London: Taylor& Francis e-Library.

Katsarova, I., & Dietrich, C. (2016). The EU's youth initiatives: Closing the gap between education and employment [Briefing]. *EPRS, European Parliament*.
[http://www.europarl.europa.eu/thinktank/de/document.html?reference=EPRS_BRI\(2016\)579085](http://www.europarl.europa.eu/thinktank/de/document.html?reference=EPRS_BRI(2016)579085)

Knight, B. A. (2015). Teachers' use of textbooks in the digital age. *Cogent Education*, 2(1), 1-10.
DOI: [10.1080/2331186X.2015.1015812](https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1015812).

Labbas, R., & El Shaban, A. (2013). Teacher development in the digital age. *Teaching English With Technology*, 13(3), 53-64.

Lackéus, M. (2015). Entrepreneurship in education: What, why, when, how. *OECD Better Policies For Better Lives*.
https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf

Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and classroom learning*, London: Open University Press.

Learning, Innovation and ICT. (2009). *Lessons learned by the ICT cluster Education & Training 2010 programme*. Retrieved from: https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/key_lessons_ict_cluster_final_report.pdf

Mallik, D. A., & Mallik, D. L. (2019). Education technology in digital age: Classroom learning for future and beyond. *Researchgate*, <https://www.researchgate.net/publication/330511927>

McCrindle, M.(2008). *The ABC of XYZ: Understanding the global generations*. Australia: McCrindle Research Pty Ltd.

Mccrindle. (2020). Understanding: Generation Alpha. Retrieved from: <https://generationalalpha.com/wp-content/uploads/2020/02/Understanding-Generation-Alpha-McCrindle.pdf>

Mirza, M. (2019). *The profile of a true school leader in the digital age*. <https://teachmiddleeastmag.com/the-profile-of-a-true-school-leader-in-the-digital-age/>

Newell, S., & Marabelli, M. (2015). Strategic opportunities (and challenges) of algorithmic decision-making: A call for action on the long-term societal effects of ‘datification’. *The Journal of Strategic Information Systems*, 24(1), 3-14.

OECD. (2021). *OECD Digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>

Roberson, S., & Roberson, R. (2009). The role and practice of the principal in developing novice first-year teachers. *Clearing House*, 82(3), 113-118.

Salgado, D. (2016). The relationship between teacher experience and the entrepreneurial orientation of teachers. (Doctoral Dissertation). Grand Canyon University, Arizona.

Schlechty, P. C. (2014). *Okulu yeniden kurmak*. Y. Özden (Çev.). Ankara: Nobel yayın.

Schwab, K., & Zahidi, S. (2020). The future of jobs report. *World Economic Forum*. Retrieved Switzerland: from Geneva.

Seemiller, C., & Grace, M. (2018). *Generation Z: A century in the making*. London: Routledge.

Selwyn, N. (2011).Revisiting the promise of digital technology and schools. *Schools and Schooling in the Digital Agea*

Critical Analysis (pp. 2-22). London: British Library Cataloguing in Publication Data.

Senge, P. (2014). *Öğrenen okullar*. M. Çetin (Çev.), Ankara: Nobel Yayın.

Sidney, M. (2006). Handbook of public policy analysis: Theory, methods, and politics. Fischer, F., Miller, G. J., & Sidney, M. (Eds.). In *Policy Formulation: Design and tools* (pp.79-89). New York: Marcel Dekker.

Starkey, L. (2019). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 1-20. <http://doi.org/10.1080/0305764x.2019.1625867>

Timmons, J. A., Spinelli, S., & Adams, R. J. (2016). *New venture creation: Entrepreneurship forthe 21st century* (Tenth Edition). New York: McGraw-Hill/Irwin.

BÖLÜM VIII

Literacy Skills: The Cornerstone of Lifelong Learning

Pelin YILDIRIM¹
Gonca KEÇECİ²

Introduction

Literacy is a broad concept that includes basic skills such as the ability to understand and interpret written symbols, as well as the ability to communicate effectively, be productive in daily life, establish balance in the digital world, and distinguish between right and wrong (Wikipedia, 2023). Today, literacy has become a mandatory competence to be successful in social and digital life, rather than simply expressing the ability to read and write (Asici, 2009; Ministry of National Education [NEM], 2023a).

¹ Dr., Firat University, Department of Mathematics and Science Education, Orcid ID: 0000-0003-4425-2472

² Assoc. Prof., Firat University, Department of Mathematics and Science Education, Orcid ID: 0000-0002-2582-3850

Literacy is an important concept that includes higher-level cognitive skills necessary for accessing timely and accurate information, using technology effectively, and making informed decisions (Demirel, 2009). In the rapidly evolving world where knowledge is produced and distributed at a fast pace, literacy is essential to meet the constantly changing expectations of society and enable individuals to lead successful lives. Literacy is one of the most critical needs of 21st-century learners and therefore holds a significant place in the educational process (Genc & Eryaman, 2008).

With UNESCO's universal literacy efforts, the goal is to achieve a world where everyone is literate (Nergis, 2011). An individual with literacy skills learns abilities such as searching for information from reliable sources, nurturing curiosity, and analyzing new information with previous experiences through different approaches (NEM, 2023a). In the rapidly changing conditions of the global world, developing these skills is necessary for individuals and societies to be competitive. The skills acquired in this process enhance individuals' and communities' capacities for understanding, interpretation, and creative thinking (Alneyadi, Abulibdeh & Wardat, 2023; Kurudayioglu & Tuzel, 2010). As a result, individuals who have acquired these qualities through the learning process and people living in an environment where these skills are widespread can adapt more quickly to the rapidly changing conditions of the world.

Types of Literacy Skills

Literacy skills today encompass more than just reading and writing abilities; they require advanced knowledge and understanding in various fields. These skills include enhancing individuals' access to information and their ability to interpret it correctly, creating awareness about environmental and climate change issues, acquiring knowledge in financial literacy, effectively using digital technologies, obtaining accurate health information, and developing competency in data literacy. These skills not only assist individuals in making informed decisions and improving their

quality of life but also contribute to the conscious and healthy development of societies. Below, the concept of literacy, which is an important skill in today's world, is discussed along with the skills developed in different domains:

Information Literacy: This concept has been defined in various ways, based on perspectives such as productivity, quality of life, citizenship rights, and democracy, emphasizing different skills such as problem-solving, technological proficiency, self-directed learning, critical thinking, teamwork, and communication skills (NEM, 2023a).

In his study, Kurbanoglu (2010) examined the evolution of the concept of information literacy from its inception to the present day and defined information literacy as a set of skills comprising information skills, higher-level thinking abilities, individual skills, and various literacy skills. In this context, information skills encompass skills such as identifying information needs, developing search strategies, searching for, finding, selecting, evaluating, using, classifying, organizing, interpreting, integrating with existing knowledge, and transmitting information. Higher-level thinking abilities include skills such as reasoning, decision-making, problem-solving, analytical thinking, critical thinking, synthesis, creative thinking, generating new knowledge, transferring knowledge and skills based on past experiences, and internalizing knowledge. Individual skills cover abilities such as communication, teamwork, collaboration, personal motivation, and adaptability, while various literacy skills refer to skills in different domains such as functional literacy, computer literacy, internet literacy, library literacy, media literacy, and visual literacy.

Information literacy extends beyond the field of education and holds significance in various personal, professional, social, cultural, and societal domains. It is defined as a set of skills and encompasses four main skills: identifying, accessing, evaluating, and using the needed information. These skills constitute the fundamental elements of information literacy and lie at the core of the concept (NEM, 2023a). An information literate individual (Doyle, 1994):

- Can accurately identify the information they need.
- Can formulate appropriate questions.
- Can identify potential sources.
- Can develop effective search strategies.
- Can access information using technologies.
- Can evaluate the information they retrieve.
- Can organize it for practical use.
- Can integrate new information with existing knowledge.
- Can effectively utilize critical thinking and decision-making processes.

Digital Literacy: While it is defined as the ability to use and access digital resources correctly (Karabacak & Sezgin, 2019), digital literacy generally encompasses contributing to individuals' personal development, being effective in learning information and communication technologies, and being able to use them to solve daily life problems (Ozerbas & Kuralbayeva, 2018). In summary, digital literacy refers to the ability to acquire new information, process it, solve problems, and use digital technologies safely by utilizing digital tools effectively (Pala & Basibuyuk, 2020).

The concept of digital literacy was first introduced by Paul Gilster, emphasizing that it requires a mindset beyond simply pressing keys. Gilster's view is based on three fundamental principles that constitute digital literacy: hardware and software usage, critical analysis of digital content, and creativity with digital technology (Onursoy, 2018). The European Commission defines digital literacy as the ability to solve problems, communicate, manage information, collaborate, create and share content (Karaduman, 2019; NEM, 2023b).

With the increasing prevalence of digital technologies, it has become important to develop digital competencies, particularly for young people and children, by providing educational content and supportive environments. In the future, students, as active participants in the knowledge society, are expected to use digital media more frequently to achieve their goals. However, the information we share, store, and display in the digital realm forms

our digital footprint, and individuals need to be aware of this (Sanin, 2022). Therefore, digital literacy has become an essential skill, helping individuals solve problems they may encounter in the digital environment and maintain a quality digital life. Considering internet risks such as the rapid spread of misinformation, having digital literacy skills is important to select accurate information and use the internet safely (Hamutoglu, Gungoren, Uyanik & Erdogan, 2017).

The importance of digital literacy is increasing in today's world, and educational institutions play a significant role in assessing and developing these competencies. In this context, the International Society for Technology in Education (ISTE) has established six standards to evaluate digital literacy: research and information fluency, digital citizenship and technology operations and concepts, critical thinking, communication and collaboration, problem-solving and decision-making, and creativity and innovation (NEM, 2023b).

Environmental and Climate Literacy: It is the entirety of knowledge, skills, and attitudes necessary for individuals to interact positively with their environment. This literacy encompasses an understanding that enables individuals to sustainably interact with nature and other people. At its core, it involves skills such as observation, data collection, critical thinking, collaboration, self-management, decision-making, and action development (NEM, 2023c).

Environmental and climate literacy not only helps individuals establish positive interactions with their environment but also aims to raise awareness about social rights and responsibilities (Kumar et al., 2023). Programs on environmental and climate literacy emphasize that raising awareness cannot be achieved by merely touching upon a single topic or providing distant examples from students' lives. These programs need to incorporate various sensitivities to leave a lasting impact on students and prompt them to take action. For this purpose, the information conveyed to students should contain real-life knowledge rather than just theoretical information (Barak & Gonencgil, 2020). Students should be taught to contemplate the reasons behind the melting of glaciers rather than

simply stating that glaciers are melting at the North Pole. They should be encouraged to think about why organic waste is not separated in their city instead of merely highlighting the importance of waste separation. Additionally, they should understand how global warming is related to energy policies rather than solely grasping what it is.

Data Literacy: It is a concept that encompasses the abilities of individuals to access data from different sources, understand the obtained data, summarize it, make inferences, evaluate it, perform basic statistical analyses, and generate new knowledge. Data literacy also includes the skills of reading, working with, analyzing, and discussing data (Vikipedi, 2022). Data literacy, which does not require any expertise, requires the ability to recognize different types of data, know common data sources, learn analysis methods, understand data hygiene, comprehend tools and techniques used for data, access data through different means, ask data-based questions and obtain answers, and visualize data (NEM, 2023d).

Data literacy is a concept that assists non-data scientists in understanding data and using it to gain information and benefits in decision-making processes. Today, as the importance and diversity of data increases, data literacy has become an important skill in daily life and business life. Data literacy is one of the basic skills that need to be learned in the 21st century and interacts with other literacy skills such as digital literacy, media literacy and financial literacy (Fontichiaro & Oehrli, 2016; NEM, 2023d).

Data literacy skills and concepts; it includes components such as data analysis, data organization, data visualization and data ecosystem. Data analysis is the process of examining and processing data to produce meaningful information and inferences. In this process, data is often analyzed using mathematical, statistical and computer science methods. Data analysis plays an important role in decision-making and strategic planning processes (NEM, 2023d). Data organization is the process of organizing and/or streamlining data into a specific structure and order. In this process, the accuracy, consistency and completeness of the data are ensured. Data

organization makes data easier to understand and use. Data visualization is the process of displaying data using visual tools such as graphs, tables or maps (NEM, 2023d). Data visualization aims to make data more understandable and provide a visual perspective on the decision-making process. This method is also frequently used in the data analysis process. Data ecosystem; It refers to all the tools and technologies an organization uses to collect, process, store and share data sources and data (Tutulmaz, 2019). The data ecosystem provides a suitable infrastructure for managing, analyzing and sharing data. A data ecosystem usually consists of one or more data sources, data analysis tools, data storage and management systems, data visualization tools, and data sharing methods (Oliveira & Lóscio, 2018).

Financial Literacy: It is a skill that enables individuals to have knowledge about financial services and products and make the right decisions (Kilic, Ata & Seyrek, 2015). This skill requires individuals to have the knowledge and skills to effectively manage their financial resources and to be knowledgeable about financial concepts, products and services. Financial literacy; It includes skills such as comparing individuals' purchasing options, balancing their income and expenses, converting their savings into savings, investment management, making the right financial decisions, being aware of financial frauds and being careful in using credit (Celikten, Dogan & Celikten, 2023).

Financial literacy makes it possible to achieve financial success by ensuring the right decisions are made regarding financial services and products. Financial success is not achieved by becoming rich, but by achieving goals with limited resources. To achieve this success, skills such as planning goals, planning income and expenses, planning consumption and savings, debt planning, security and insurance planning, investment planning are required (Arikan & Cakmak, 2023). Financial literacy is important at every stage of life, and the decisions made from childhood to old age determine one's financial situation in the future. Through financial literacy, individuals can make informed decisions and achieve financial

success (Tanyel, 2022). Financially literate individuals (Baysal & Baysal, 2023; Onlen, 2022):

- Can create a budget by paying attention to income and expense balance and make financial decisions accordingly.
- Can analyze advertisements and offers with an objective perspective and not fall for misleading advertisements.
- Can establish savings, investment, and expenditure items at the highest level.
- Can share their financial preferences with their families and other individuals.
- Can save and insure for unexpected situations.
- Can select suitable individuals and organizations to seek help in financial matters.
- Act consciously in payments such as taxes and bills.
- Can choose spending options such as credit, credit cards, installments, and terms that are suitable for their conditions.
- Trust themselves in financial decision-making.
- Can negotiate and have strong arguments on the basis of agreement.
- Are aware of consumer rights and can take necessary steps in matters such as defective products, returns, and exchanges.

Health Literacy: It refers to the skills of individuals to access, comprehend, evaluate, and apply health-related information. The purpose of these skills is to assist individuals in making decisions about disease prevention and health improvement to enhance their quality of life. Health literate individuals (NEM, 2023e; Sezgin, 2013):

- Possess basic knowledge about health and can apply health-related rules.
- Can understand health-related documents such as medical brochures, instructions for prescribed medications, and doctor's explanations.
- Can understand health documents such as consent forms in hospitals and can sign them when necessary.

- Can navigate successfully in complex healthcare systems and are aware of accessing healthcare services.
- Can make informed decisions about their own health and take necessary precautions.
- Are conscious of public health issues and can take appropriate steps to protect community health.
- Can access accurate health information and services and utilize them correctly.

The level of health literacy is crucial for individuals to have knowledge about accessing healthcare services, managing healthcare, and preventing diseases. It has been observed that individuals with low health literacy levels experience increased hospital expenses, unnecessary medical tests, higher rates of hospital admissions, decreased quality of life, and increased anxiety levels due to a lack of social support (Ahcioglu & Yilmazel, 2021; Hussein, Almajran & Albatineh, 2018; Mayo-Gamble & Mouton, 2018). Additionally, individuals with low health literacy levels may face difficulties in accessing and utilizing healthcare services (Yalcin Balcik, Taskaya & Sahin, 2014).

Studies on health literacy have revealed compelling results, including the following:

- Individuals with inadequate health literacy struggle to manage chronic diseases such as asthma, diabetes, and hypertension, and they face difficulties in correctly and timely using medications (Tozun & Sozmen, 2014).
- Individuals with low health literacy attempt to conceal their true cognitive capacities under the influence of embarrassment, fear, and lack of self-confidence (Sezgin, 2013).
- Individuals with low health literacy experience challenges in accessing healthcare services, exhibit non-adherence to medical treatments, and find it difficult to seek help from healthcare professionals. These behaviors indicate insufficient health literacy levels of individuals (Safeer & Keenan, 2005).

- It has been stated that individuals with low health literacy add an additional cost of around 3% to 5% to the healthcare system and that inadequate health literacy levels have negative effects on both patients and healthcare providers. A study found that individuals with inadequate health literacy did not sufficiently understand their medical conditions and treatments, leading to an increased risk of hospitalization (Akbulut, 2015; Tanriover, Yildirim, Ready, Cakir & Akalin, 2014).

The Importance of Literacy Skills

Literacy skills are fundamental requirements for individuals to succeed in their work and lives in the contemporary world. Literacy should not be limited to reading and writing letters and numbers. In addition to these, literacy skills also include mathematics, computer, technology, and communication skills (Sabir, 2022). The ability of an individual to establish their place in today's society, regulate their own conditions, and cultivate themselves as free and independent individuals depends on their literacy skills (Celenk, 2003). Therefore, possessing literacy skills is of vital importance to succeed in the modern world.

Literacy skills play a significant role in improving an individual's quality of life. Individuals without literacy skills face difficulties in dealing with everyday problems. For instance, simple tasks such as applying for a job or signing a contract can pose serious challenges for individuals without literacy skills (Alneyadi et al., 2023). Thus, literacy skills are necessary for individuals to cope with the problems in their lives. The importance of each literacy skill is explained below:

The Importance of Information Literacy

In today's world, generating, possessing, and sharing knowledge are extremely important. The quantity and diversity of knowledge have increased to such an extent that this era is referred to as the "information age." States, institutions, or individuals that invest in knowledge, produce knowledge, and effectively deliver it to their target audience are more successful and can easily outperform their

competitors. Especially states benefit from numerous political and economic advantages parallel to the amount of knowledge they possess and produce (Basaran, 2005).

The increase in the quantity and diversity of information, along with technological advancements and the growth of the workforce, has made information literacy essential (Council of Australian University Librarians [CAUL], 2001). Science produces hundreds of new data every day, and the amount of information in libraries has reached astonishing proportions, while the internet is filled with trillions of documents, articles, and images. Individuals are individually producing and sharing knowledge in their daily lives. Therefore, having information literacy skills is necessary to access, find, obtain, and evaluate useful information (Basaran, 2005).

Correct information is vital, especially in academic and professional environments, and it is known that misinformation is exploited in international and inter-company competition. False information or the incorrectness of information can result in individual or national harm. Therefore, the ability to distinguish and test correct information is an important information literacy skill (Basaran, 2005).

Individuals have a constant need for continuous learning to progress and succeed in their field, leading to the emergence of the concept of lifelong learning. There is a direct relationship between this concept and information literacy. Knowing how to access specific information is necessary for lifelong learning, enabling individuals to enhance their mental capabilities in relation to their work during their leisure time or when working alone (Hancock, 2005).

The Importance of Digital Literacy

Digital literacy plays a significant role in all aspects of life in today's world due to the rapid advancement of technology. This skill provides numerous opportunities, especially for young individuals, while also helping them protect themselves from the dangers associated with digital technology and enabling them to safely benefit from technology (Hague & Payton, 2010). Alongside

technical skills, abilities such as internet navigation, using different databases, and deciphering user interface passwords are also crucial components of digital literacy (Cetin, 2016). Through digital literacy, individuals learn to overcome everything that technology brings while also gaining the ability to recognize and surpass their limitations (Huvila, 2012). In summary, having digital literacy skills in today's rapidly evolving technological world will enable individuals to be more successful in their work, education, communication, and personal lives.

The Importance of Environmental and Climate Change Literacy

Environmental and climate change pose serious threats worldwide today, and society needs to be conscious and take effective action against them (Igci & Cobanoglu, 2019). Environmental and climate change literacy helps individuals understand the factors contributing to environmental issues and equips them with knowledge on how to reduce them. This literacy assists individuals in understanding how to make more sustainable and environmentally friendly choices in their daily lives (Alinmaz, 2023). Furthermore, environmental and climate change literacy helps individuals comprehend the research and technologies developed to combat climate change. This knowledge aids individuals in taking necessary steps to protect their own lives and communities from environmental and climate change (Sengul, 2023). Ultimately, environmental and climate change literacy is of utmost importance in ensuring that individuals act consciously, knowledgeably, and responsibly in combating environmental and climate change.

The Importance of Data Literacy

Data literacy is a crucial skill that plays an important role in all areas of life today. With rapidly advancing technology and database systems, data literacy helps in accurately interpreting data, leading to better decision-making and more profitable outcomes (Kesayak,

2023). Data literacy skills not only contribute to making informed decisions but also assist in effectively sharing information and increasing others' access to knowledge. The importance of data literacy includes the following (Koltay, 2017):

- Data contributes significantly to the decision-making process for businesses, governments, and individuals. Data literacy helps in properly analyzing and interpreting data, leading to better decision-making.
- Businesses shape their strategies and goals by analyzing data such as customer behaviors, sales trends, product performance, and market trends. Data literacy helps businesses gain a competitive advantage.
- Data literacy enhances individuals' access to information. Data can assist in decision-making in areas such as healthcare, education, law, and others. Those who can read data increase the accessibility of information.
- Data literacy enables the ability to identify misleading data. This helps in preventing erroneous data analysis that could lead to incorrect conclusions.

The Importance of Financial Literacy

Financial literacy refers to having the necessary financial knowledge and skills for individuals to effectively manage their financial resources (Mandell, 2006). The importance of financial literacy is increasing in today's world. Orton (2007) explains the importance of financial literacy under seven headings. Firstly, the increasing life expectancy and rising living expenses create a need for individuals to save more to meet individual and public cost demands, thus increasing the importance of financial literacy. Secondly, financial markets continue to evolve, and with technological advancements, financial products are becoming more complex. Thirdly, changes in employment and retirement systems require individuals to acquire different financial management skills. Fourthly, consumers are increasingly participating in financial markets, and the number of individuals investing is steadily

increasing. Fifthly, the consequences of making wrong financial decisions are becoming more serious, and consumers need to be informed not to invest in products that are not in their best interests. Sixthly, research shows that individuals have low levels of financial knowledge. Seventh and finally, the widespread dissemination of financial literacy can promote social integrity and have a positive impact on the financial system and economy.

The Importance of Health Literacy

Health literacy is becoming increasingly important with increased access to health-related information and awareness (Ozturk, 2018). Individuals who lack sufficient health literacy may misunderstand or misinterpret health information, leading to disruptions in treatment processes and significant problems. Improving health literacy can have a positive impact on community health, reduce patient rates in healthcare institutions, facilitate diagnosis and treatment processes, increase women's health education, and regulate elderly care (Sariyar & Kilic, 2019). Therefore, increasing health literacy levels enable individuals to move away from negative health factors, reduce unnecessary labor losses, effectively utilize preventive healthcare services, and improve individuals' health status in the short term while benefiting societal development in the long term (Copurlar & Kartal, 2016; Ozturk, 2018; Yilmazel & Cetinkaya, 2016).

Conclusion and Suggestions

Literacy skills play an important role in today's world. Information literacy, digital literacy, environmental and climate change literacy, data literacy, financial literacy, and health literacy are among the skills necessary to improve individuals' quality of life (Alneyadi et al., 2023). Individuals who acquire these skills can develop themselves, access information more easily, make more informed financial decisions, and adopt a healthy lifestyle. Additionally, these skills can contribute to social development. Acquiring these skills can increase individuals' awareness of global issues such as environmental and climate change, enable them to

interpret data more accurately for informed decision-making, and contribute to economic stability through financial literacy.

In conclusion, literacy skills are extremely important for the development of individuals and societies. In order to acquire these skills, educational institutions, non-governmental organizations, and governments need to implement various programs and projects. This way, individuals can contribute to both their own development and the development of society. Below are some separate recommendations for each literacy skill:

For information literacy;

- Develop skills to evaluate sources.
- Gain skills in questioning and critiquing information found on the internet.
- Follow the sources of the materials read and question their reliability.
- Be open to different perspectives and seek information from various sources.

For digital literacy;

- Learn basic computer skills.
- Acquire knowledge about internet security and take measures to enhance security.
- Develop the ability to interpret digital media accurately.
- Gain knowledge about the use of communication technologies.

For environmental and climate change literacy;

- Be environmentally conscious and learn what can be done to protect the environment.
- Acquire knowledge about climate change, including its causes, impacts, and mitigation measures.
- Learn what can be done to conserve natural resources.

For data literacy;

- Develop skills in data analysis and interpretation.
- Gain the ability to interpret graphs and tables.
- Learn data collection and evaluation methods.
- Learn how to organize your data.

For financial literacy;

- Learn basic financial concepts.
- Develop budgeting skills.
- Acquire knowledge about debt management.
- Learn investment and savings skills.

For health literacy;

- Learn basic health information.
- Understand how to use healthcare services and communicate with healthcare providers.
- Acquire knowledge about disease prevention and treatment.
- Gain knowledge about a healthy lifestyle and nutrition.

References

Akbulut, Y. (2015). Sağlık okuryazarlığının sağlık harcamaları ve sağlık hizmetleri kullanımı açısından değerlendirilmesi. İçinde Yıldırım, F. ve Keser, A. (Ed.), *Sağlık okuryazarlığı* (ss. 113- 132). Ankara: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Alınmaz, N. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin çevre okuryazarlığına ilişkin yeterliliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Alneyadi, S., Abulibdeh, E. & Wardat, Y. (2023). The impact of digital environment vs. traditional method on literacy skills; reading and writing of emirati fourth graders. *Sustainability*, 15(4), <https://doi.org/10.3390/su15043418>

Arıkan, İ. & Çakmak, Z. (2023). Sosyal bilgiler dersinde bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına, finansal okuryazarlık becerilerine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (59), 153-183. <https://doi.org/10.53568/yyusbed.1189436>

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/302499>

Barak, B. & Gönençgil, B. (2020). Dünyada ve Türkiye’de ortaokul öğretim programlarının iklim değişikliği eğitimi yaklaşımına göre karşılaştırılması. *Coğrafya Dergisi*, (40), 187-201. <https://doi.org/10.26650/JGEOG2019-0039>

Başaran, M. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlıklarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 163-177. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77234>

Baysal, İ. A. & Baysal, G. (2023, 18-21 Şubat). Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin analizi: ADÜ Buharkent MYO örneği [Sözlü Sunum]. *International Conference on Frontiers in Academic Research (ICFAR)*, Konya, Türkiye.

Council of Australian University Librarians (2001). *Information literacy standards* (1st edition). Library Publications.

Çelenk, S. (2003). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelikten, Ö. Ü. L., Doğan, M. C. & Çelikten, M. D. (2023). İlkokulda finansal okuryazarlık: Demografik faktörler finansal tutum ve davranışları farklılaştırıyor mu?. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(1), 135-162. http://kalemacademy.com/Cms_Data/Contents/KalemAcademyDB/Folders/SayiMakaleleri/~contents/K682CFE2WH7ZTAE7/10-23863kalem-2022-226.pdf

Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 658-685. Doi: 10.17556/jef.01175

Çopurlar, C. K. & Kartal, M. (2016). Sağlık okuryazarlığı nedir? Nasıl değerlendirilir? Neden önemli?. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 10(1). <https://doi.org/10.5455/tjfmprc.193796>

Demirel, M. (2009, 6-8 May). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji [Konferans sunumu]. *9th International Educational Technology Conference*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Doyle, C. S. (1994). *Information literacy in an information society: A concept for the information age*. Diane Publishing.

Fontichiaro, K. & Oehrli, J. A. (2016). Why data literacy matters. *Knowledge Quest*, 44(5), 21-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099487.pdf>

Genç, S. Z. & Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102. <https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php>

Hague, C. & Payton, S. (2010). Digital literacy across the curriculum: A futurelab handbook. United Kingdom.

Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K. & Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429. <https://doi.org/10.12984/egedfd.295306>

Hancock, V. E. (1993). Information literacy for lifelong learning. ERIC Digest. ERIC Publications.

Healthy People (2010). *Healthy people 2010*. US Department of Health and Human Services.

Hussein, S. H., Almajran, A. & Albatineh, A. N. (2018). Prevalence of health literacy and its correlates among patients with type II diabetes in Kuwait: A population based study. *Diabetes Research and Clinical Practice*, 141, 118-125. <https://doi.org/10.1016/j.diabres.2018.04.033>

Huvila, I. (2012). Information services and digital literacy: In search of the boundaries of knowing. Elsevier.

İğci, T. & Çobanoğlu, N. (2019). İklim değişikliğinin ve iklim değişikliğiyle ilgili küresel anlaşmaların çevre etiği bakımından değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 7(2), 130-146. <http://hdl.handle.net/20.500.12575/70842>

Karabacak, Z. & Sezgin, A. (2019). Türkiye'de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 91(488), 319-342. https://www.researchgate.net/profile/Ayşe-Asli-Sezgin-Bueyuekalaca/publication/335840242_TURKIYE'DE_DIJITAL_DONUSUM_VE_DIJITAL_OKURYAZARLIK/links/5d7f90fc299bf10c1ab12c17/TUeRKIYEDE-DIJITAL-DOeNUeSUeM-VE-DIJITAL-OKURYAZARLIK.pdf

Karaduman, S. (2019). Yeni medya okuryazarlığı: Yeni beceriler/olanaklar/riskler. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 683-700. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.484193>

Kesayak, B. (2023, 24 Mart). *Veri okuryazarlığı neden önemli?*. <https://www.endustri40.com/veri-okuryazarligi-neden-onemli/>

Kılıç, Y., Ata, H. A. & Seyrek, İ. H. (2015). Finansal okuryazarlık: Üniversite öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (66), 129-150. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/427617>

Koltay, T. (2017). Data literacy for researchers and data librarians. *Journal of Librarianship and Information Science*, 49(1), 3-14. <https://doi.org/10.1177/0961000615616450>

Kumar, P., Sahani, J., Rawat, N., Debele, S., Tiwari, A., Emygdio, A. P. M. ... & Pfautsch, S. (2023). Using empirical science education in schools to improve climate change literacy. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 178. <https://doi.org/10.1016/j.rser.2023.113232>

Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/812095>

Kurudayıoğlu, M. & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/157039>

Mandell, L. (2006). Financial literacy: If it's so important, why isn't it improving?. *Networks Financial Institute Policy Brief*, 2006-PB-08. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.923557>

Mayo-Gamble, T. L. & Mouton, C. (2018). Examining the association between health literacy and medication adherence among older adults. *Health Communication*, 33(9), 1124-1130. <https://doi.org/10.1080/10410236.2017.1331311>

Millî Eğitim Bakanlığı (2023a). Bilgi okuryazarlığı becerileri etkinlik kitabı. Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (2023b). Dijital okuryazarlık becerileri etkinlik kitabı. Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (2023c). Çevre ve iklim değişikliği okuryazarlığı becerileri etkinlik kitabı. Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (2023d). Veri okuryazarlığı becerileri etkinlik kitabı. Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (2023e). Sağlık okuryazarlığı becerileri etkinlik kitabı. Ankara.

Nergis, A. (2011). Literacy culture and everchanging types of literacy. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3). <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904367.pdf>

Oliveira, M. I. S. & Lóscio, B. F. (2018, 30-1 May-June). What is a data ecosystem? [Conference presentation]. *19th Annual International Conference on Digital Government Research: Governance in the Data Age*, Delft, Netherlands.

Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.422671>

Orton, L. (2007). Financial literacy: Lessons from international experience. Canadian Policy Research Network.

Önlen, M. (2022). Sosyal bilgiler dersinde matematiksel modelleme etkinlikleriyle finansal okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi. Doktora Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Özerbaş, M. A. & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin

incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25. <https://doi.org/10.21666/muefd.314761>

Öztürk, E. U. (2018). Sağlık okuryazarlığı ve önemi. *Biruni Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1. <https://hdl.handle.net/20.500.12445/114>

Pala, Ş. M. & Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 897-921. <https://doi.org/10.30703/cije.672882>

Sabır, A. (2022). İlkokul Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan okuryazarlık becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi (Çanakkale ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

Safeer, R. S. & Keenan, J. (2005). Health literacy: The gap between physicians and patients, *American Family Physician*, 72(3), 463–468.

Sanin, E. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital ayak izi farkındalıkları ve bilgi güvenliği farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sarıyar, S. & Kılıç, H. F. (2019). Sağlık okuryazarlığının değerlendirilmesinde kullanılan araçlar. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-130. <https://doi.org/10.31125/hunhemsire.598649>

Sezgin, D. (2013). Sağlık okuryazarlığını anlamak. *İletişim Dergisi*, 73-92. <http://iletisimdergisi.gsu.edu.tr/en/download/article-file/82916>

Şengül, H. (2023). Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeyinin incelenmesi: Isparta ili örneği. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

Tanrıöver, M. D., Yıldırım, H. H., Ready, F. N. D., Çakır, B. & Akalın, H. E. (2014). Türkiye sağlık okuryazarlığı araştırması. *Sağlık-Sen Yayınları*, 6, 42-47. <https://www.sagliksen.org.tr/cdn/uploads/gallery/pdf/8dcec50aa18c21cdaf86a2b33001a409.pdf>

Tanyel, H. H. (2022). Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin etkisi. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Tözün, M. & Sözmen, M. K. (2014). Halk sağlığı bakışı ile sağlık okuryazarlığı. *Smyrna Tıp Dergisi*, 2, 48-54. https://smyrnatipdergisi.com/dosyalar_upload/belgeler/Sa%C4%9Fl%C4%B1k%20okuryazarl%C4%B1%C4%9F%C4%B11486417076.pdf

Tutulmaz, M. (2019). Bilgi-işlemsel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik veri görselleştirmenin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Vikipedi (2022, 5 Eylül). *Veri okuryazarlığı*. https://tr.wikipedia.org/wiki/Veri_okuryazarl%C4%B1%C4%9F%C4%B1

Vikipedi (2023, 14 Nisan). *Okuryazarlık*. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Okuryazarl%C4%B1k>

Yalçın Balçık, P., Taşkaya, S. & Şahin, B. (2014). Sağlık okur-yazarlığı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 13(4), 321-326. <https://acikerisim.aksaray.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12451/1828/yal%C3%a7in%20bal%C3%a7ik-pinar-2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Yılmazel, G. & Ahcıoğlu, A. (2021). Halk sağlığı gözüyle koroner arter hastalığı ve sağlık okuryazarlığı. *Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Dergisi*, 2(2), 81-88.

<http://saglikokuryazarligidergisi.com/index.php/soyd/article/view/45/39>

Yılmazel, G. & Çetinkaya, F. (2016). Sağlık okuryazarlığının toplum sağlığı açısından önemi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 15(1), 69-74. Doi: 10.5455/pmb.1-1448870518

BÖLÜM IX

Öğretmenlerin Kültürel Değerlere Duyarlı Sınıf Yönetimi Öz Yeterlikleri¹

Esra SEZGİN²
Kasım KARATAŞ³

Giriş

Günümüzde meydana gelen gelişmelerle hızlanan küreselleşme olgusu, farklı kültürlerin bir arada yaşamasını yaygınlaştırmakta ve var olan kültürel farklılıkları daha görünür hale getirmektedir. İnsanların birbirleriyle iletişimi, bağlantı kurması, haberleşmesi ve ulaşımı yalnızca göç yoluyla değil; bilgi ve iletişim

¹ Bu çalışma Doç. Dr. Kasım KARATAŞ'ın danışmanlığında Esra SEZGİN'in hazırladığı “Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi öz yeterlik algılarının incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, MEB 15 Temmuz Şehit Muhammed Yalçın Anadolu İmam Hatip Lisesi, Karaman, Türkiye, esrasezgin2017@gmail.com

³ Doç. Dr. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Karaman, Türkiye, kasim.karatas@hotmail.com

teknolojilerinin hızla ilerlemesi, bilim alanındaki gelişmeler, sosyal iletişim araçlarının yaygınlaşması, jeopolitik değişimler ve ticari bağlar gibi sebeplerle kolaylaşmaktadır. Bu hız ve kolaylık sayesinde uluslararası sınırlar önemini kaybetmekte ve bireyler diğer bireylerle daha yoğun etkileşimli bir hayat tarzını benimsemektedir (Sarıbay, 2002). İletişim yoğunluğunun ve etkileşimin arttığı küreselleşme süreciyle birlikte, kültürel çeşitlilik toplumsal yaşamın önemli bir parçası haline gelmiştir. Bu sebeple bireylerin bir arada yaşama ve kültürel değerlere duyarlı olma becerisi toplumsal huzur için kilit öneme sahiptir.

Her alanda olduğu gibi toplumun şekillendiği eğitim ortamlarında da kültürel çeşitliliğin varlığı görülmektedir. Okul, farklılıklarla karşılaşılın ve hatta farklılıklarla yaşamak zorunda olunan bir alandır (Gay, 2010). Okullarda, eğitim aracılığıyla, bireylerin sahip olduğu kültürel değerler dikkate alınarak hem topluma uyum sağlamaları hem de bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimleri sağlanır. Bu bağlamda, tek tip birey yetiştirmeyi amaçlamayan, bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyan, her birey için eşit gelişim imkânı sunan, çeşitli kültürlerle karşı duyarlı olan bir eğitim anlayışı olarak tanımlanan kültürel değerlere duyarlı eğitim, okullarda uygulanması gereken etkili bir modeldir (Polat ve Kılıç, 2013). Kültürel değerlere duyarlı eğitimin tanımlarında; bireyleri olduğu gibi kabul etme, insan haklarına saygılı olma, kültürel farklılıkların farkında olma, eğitimde kapsayıcılık, sosyal adalet, kültürel değerlere duyarlı sınıf ortamı düzenleme, farklı bakış açılarını ve fikirleri saygıyla karşılama kavramlarının sıkça kullanıldığı görülmektedir (Gay, 2003; Siwatu, 2007; Sleeter, 2011; Taylor ve Sobel, 2011).

Eğitimde kapsayıcılık ilkesi doğrultusunda öğrencilerin kültürel değerlerinin dikkate alınarak eğitim ortamlarının düzenlenmesi öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri açısından büyük önem arz etmektedir. Eğitim sisteminin öğretim ortamlarındaki uygulayıcıları olan öğretmenlerden bu gereksinimleri karşılama noktasında; kültürel değerlere duyarlı, sosyal adalet anlayışına sahip, insan hakları ve fırsat eşitliği konularını

içselleştirmiş olmaları beklenmektedir. Bu özelliklere sahip öğretmenler kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi uygulamaları gerçekleştirecek ve neticesinde öğrencilere kendilerini ait ve güvende hissettiği, bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişime açık oldukları bir sınıf ortamı sunacaklardır. Bu öngörü temelinde bu çalışmada öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi öz-yeterliğine sahip olmaları halinde eğitim sürecine ne gibi olumlu yansımaları olacağına ilişkin kuramsal zeminde açıklamalar yapılmış, alanyazına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Kültür

İnsanı her yönüyle ele alan kültür kavramı geçmişten günümüze birçok tanımla yapılan ve geniş bakış açısıyla çok yönlü değerlendirilen bir terimdir. Kapsamlı tanımıyla kültür; ortak bir tarih, coğrafya, lisan, sosyal tabaka ya da inanç aracılığıyla karşılıklı bağımlılık sergileyen bir grup insan tarafından oluşturulan, benimsenen ve başka hallere dönüştürülen adetler, ananeler, toplumsal-politik bağlar ve bakış açısını içermektedir. Kültür kavramına dair yapılan tanımların kültürün çeşitli yönlerine vurgu yapması sebebiyle aşağıda farklı kültür tanımlarına değinilmektedir:

- Kültür; yalnızca yöresel yemekler, kıyafetler, kutsal günler ve sanat eserleri gibi somut değerleri değil, aynı zamanda iletişim tarzı, fikir, duygu, değer ve aile bağları gibi soyut değerleri de kapsayan çok yönlü bir kavramdır (Nieto, 2000).
- Kültür, insanın var oluşundan bu yana, uluslararası bütünleşme ile küresel ısınmanın çevre üzerindeki etkisini; bizi biz yapan değerlerin var oluşunu ve sergilenmesini; gelenek göreneklerimiz, anımlarımızı, siyasi ve politik ilişkilerimizi; mesleklerimizi ve hayat tarzlarımızı, kısaca yaşamımızın her alanını tüm yönleriyle ele alan bir tanımdır (Gezon ve Kottak, 2016).
- Kültür kolayca sınıflandırılabilen bir olgu değildir. Birçok bileşeni vardır ve aynı aileden kişilerin dahi kültürel değerleri

farklıdır. Gittikleri okulda, çevrede, arkadaşları vasıtasıyla farklılaşırlar (Baltaş, 2020).

- Kültür, sosyal bir yapının ortak inançlarını, değerlerini, dünya görüşlerini ve benimsenen davranış standartlarını ifade eder (Howard, 2010).
- Kültür, tarihsel, sosyal gelişim sürecinde meydana getirilen bütün maddi ve manevi değerler ile bunları meydana getirmede, gelecek nesillere aktarmada kullanılan, insanın doğal ve sosyal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023).

Bu tanımlar bağlamında kültür için, birey-çevre ilişkilerini düzenleyen, değerlerin belirleyicisi ve düzenleyicisi, aynı kültürü benimsemiş bireyler arasında dahi farklılaşabilen, nesilden nesile aktarılan, kapsayıcı, toplumsal bir yapı olduğu söylenebilmektedir. Günümüzde meydana gelen toplumsal, ekonomik, teknolojik gelişmeler, toplumu, kültürel açıdan tek tip ulus-devlet modellerinden çok kültürlü yapılara dönüştürmektedir (Sarıbay, 2002). Artan kültürel çeşitlilikle birlikte; kültürel farklılıkları kabullenme, kültürel değerlere duyarlı olma, kültürler arası etkileşim, ötekinin hayat tarzına saygı gösterme gibi değerler günümüzde giderek öne çıkmaktadır. Bu değerleri benimseyen, kültürel değerlere duyarlı bireylerin, sosyal uyumun sağlandığı huzurlu bir toplumun oluşumunda önemli rol oynayacağı öngörülmektedir.

Kültürel Değerlere Duyarlılık

Dünya hızlı sosyal, ekonomik ve politik değişimlerle şekillenmektedir. Bu hızlı değişim sosyokültürel farklılıkların çok olduğu ülkelerin sayısını artırmakta ve çeşitli kültürel değerlere sahip bireyler aynı çatı altında yaşamaya başlamaktadır (Howard, 2010). Türkiye'nin de stratejik konumu nedeniyle tarihten günümüze birçok medeniyete ev sahipliği yaptığı ve çok farklı kültürleri himayesinde barındırdığı bilinmektedir. Çok kültürlü yapısına ilave olarak son yıllarda çeşitli sebeplerle artan göç alımı

sebebiyle de Türkiye kültürel farklılıkların fazla olduğu bir ülkedir. Ancak, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının geleneklerinde ve inançlarında kültürel değerlerden kaynaklı farklılıklar; ayrışmanın ve daha az ya da daha fazla değer görmenin bir ölçüsü değil, aksine toplumsal yaşamda kaynaşmanın, yardımlaşmanın, iş bölümü yapmanın, ehil olduğu konuda uzmanlaşmanın sağlanabilmesi için gerekli bir esas olarak görülmektedir (Karataş, 2018). Sonuç olarak Türkiye’de sosyolojik olarak kültürel değerlere duyarlı olma anlayışı benimsenmektedir.

Türkiye’de sosyolojik olarak benimsenen kültürel değerlere duyarlı olma anlayışı literatürde farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Ladson-Billings (1995), kültürel değerlere duyarlılığı, farklı kültürel değerlerin karşılaştığı ortamlarda uygun iletişim dilini ve etkili davranış tarzını teşvik eden; kültürel farklılıkları anlama ve saygı duyma yönünde olumlu bir duygu geliştirme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Smith (2019), kültürel değerlere duyarlılık kavramını, insanların ayırt edici özelliklerini takdir etme ve farklı kültürlerden bireylerle etkili bir şekilde iletişim kurabilme becerisi olarak tanımlamaktadır.

Metaforların daha az söz ile algılanması zor olan ifadeleri akılda kalıcı şekilde anlamlı hale getirmesinden dolayı, alanyazında kültürel farklılıkların kabulü ve kültürel değerlere duyarlılıkla ilgili kullanılan bazı metaforlar mevcuttur. 1900’lü yıllarda kültürel farklılıkları tehdit olarak gören anlayışta “melting pot” metaforu kullanılmaktaydı (Banks, 2013). “Melting pot” olarak isimlendirilen, bütün farklı malzemelerin içinde eridiği tencere metaforunda; öğrencinin konuşması, yeme içmesi, kıyafetleri, dili ve daha birçok alışkanlıkları yaşadığı çevreye göre değişmeli fikri yatmaktaydı. Günümüzde ise bunun yerine “salad bowl” olarak isimlendirilen, farklı kültürel değerleri görmezden gelmeden yaşamayı vurgulayan salata kasesi metaforu değer görmektedir. “Salad bowl” metaforunda okul kültürünün amacı öğrencilerin karakterine, mizacına, inanışına, geleneklerine dokunmadan, onları asimile etmeden yaşadığımız kültüre onları oldukları gibi kabul ederek dâhil etmektir (Gay, 2003). Bu tanımlar ve metaforlar

bağlamında, kültürel değerlere duyarlılığın kazanılmasının bir süreci kapsadığı ve süreç sonunda bireylerin, kültürel farklılıkların farkında olan ve bu farklılıkları bir zenginlik olarak gören sosyokültürel bilince sahip kişiler olması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim

İnsanların etkileşiminin daha hızlı ve kolay olduğu, farklı kültürlerin aynı ortamda bir arada var olduğu küreselleşen dünyada, her bireyi kültürel değerleri ile kabul etme, kültürel değerlerine duyarlı olma, bir arada yaşam becerisi kazanmak ve farklılıkların potansiyelinden faydalanmak için kilit öneme sahiptir (Banks, 2013). Kültürün bireylerin bilgiyi öğrenmesi, anlamlandırması ve yorumlamasında önemli bir etken olması, kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışının kuramsal temelini oluşturmaktadır (Provenzo, 2009). Bu sebeple, toplumun yansıması olan eğitim ortamlarında da çok kültürlü yapıyı etkili yönetebilmek için, kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışının hâkim olması gerekmektedir.

Alan uzmanlarına göre (Gay, Ladson-Billings, Siwatu, Taylor ve Sobel) kültürel değerlere duyarlı eğitim, çeşitli kültürel, ırksal/etnik, dilbilimsel, dini, yetenek ve sosyoekonomik geçmişlerden gelen öğrenciler ile bu kültürde yetişmiş ancak ailevi, ekonomik, sağlık vb. sebeplerden kaynaklı farklılık gösteren öğrenciler dahil olmak üzere tüm öğrencilere ulaşma gayretini içermektedir. Kültürel değerlere duyarlı eğitime göre Gay (2014), öğrenci başarısının sadece derslerden alınan yüksek puanlarla belirlenemeyeceğini; kimlik gelişimi, çok kültürlü toplumda uygun vatandaşlık becerileri, kültürel çeşitliliğin bilgisi ve kültürel değerlere duyarlı iletişim becerilerini kapsaması gerektiğini belirtmektedir. Ladson-Billings (1994), kültürel değerlere duyarlı eğitimi, öğrencilerin bilişsel, sosyal, duygusal gelişimlerini; bilgi, beceri ve tutumlarını baz alarak güçlendirmek olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin farklılıklardan kaynaklanan güçlü yanlarını bulmak ve kültürel esnekliklerini sağlamak kültürel değerlere duyarlı eğitimin temel esaslarından (Howard, 2010). Kültürel değerlere duyarlılığın önemsendiği sınıflarda öğrenciler;

farklı kültürleri hoş karşılamayı, bireylerin değerlerine saygı duymayı, önyargılı olmamayı, farklılıkların toplum için zenginlik olduğunu benimsemektedirler (Cırık, 2008). Kültürel değerlere duyarlı eğitim üzerinde çalışan alan uzmanlarının önemsedikleri temel nokta, öğrencinin kültürel değerlerinin öğretim programlarına dahil edilmesidir. Böylece öğrencinin öğrenmesinin ve sınıf içi uyumunun kolaylaşacağı öngörülmektedir (Banks, 2013; Gay, 2010; Ladson-Billings, 1995).

Kültürel değerlere duyarlı eğitimin temel amacı, kişisel gelişiminde bireyin kendini tanımasını, olumlu benlik gelişmesini ve kendisiyle barışık olmasını sağlamaktır. Kültürel değerlere duyarlı eğitim; akademik başarı, sosyal bilinç, kültürel uyum, kültürel kabul, öz değer ve bireysel beceriler, yardımseverliğe ve şefkate dayalı bir ahlak anlayışını kapsamaktadır (Gay, 2010; Kostova, 2009). Bu bağlamda, kültürel değerlere duyarlı eğitim ilkeleri, çok kültürlü eğitim ve sosyal adalet ilkeleri ile uyumludur (Karataş, 2018). Çok kültürlü eğitimin temel amacı da öğrencilerin fiziki özelliklerini, ait olduğu sosyal yapıyı ve kültürel geçmişi dikkate almadan her öğrenciye imkân ve fırsat eşitliği sunmaktır (Banks, 2013).

Çok kültürlülük, her bireyin kendine özgü olduğu yargısından hareketle, öğrencilerin her türlü farklılığını ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile, bireyin sahip olduğu kültürün, inancın, yaşam tarzının, kimliğinin toplumdaki diğer bireyler tarafından kabul görüp saygı duyulmasıdır. Çok kültürlü eğitim, tüm farklılıklara saygı göstererek, demokratik ve adil eğitim öğretim fırsatları oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (Bulut, 2014). Çok kültürlü eğitim sadece etnik kimlik ile sınırlı olmayıp cinsiyet, dil, din, sosyoekonomik düzey, engellilik gibi durumları da kapsamakta ve bu farklılıklar saygıyla karşılanıp koşulsuz kabul görmektedir (Aybek ve Aslan, 2019). Çok kültürlü eğitimin amaçları arasında; bireylerin kendi kültürel değerleri ile gurur duyan, farklı kültürel değerlere duyarlı ve saygılı, iletişime açık bireyler olmaları bulunmaktadır. Böylece bu farkındalığı kazanmış olan bireyler

kültürel değerlere duyarlı bir toplumun inşa edilmesine katkı sunacaklardır (Cırık, 2008).

Dünyada ve Türkiye’de Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Politikaları

İçine doğduğumuz ve benimsediğimiz kültürel değerler, düşünce tarzımızı, hareketlerimizi, davranışlarımızı, inanış biçimimizi, öğrenme sistemimizi belirlemektedir. Bu nedenle, eğitimin kültürel değerlere duyarlı olması kaçınılmazdır (Gay, 2010). Dünyada eğitim sisteminde kültürel farklılıkların dikkate alındığı ülkeler olarak Avustralya, İsveç, Kanada ve İsviçre görülmektedir. 1950’li yıllarda farklı kültürlerin bir arada yaşamasına saygı duymayı önemseyen bir politika anlayışını benimseyen İsviçre’de, kültürel farklılıkların çokluğu göç ile değil farklı diller konuşan Kantonlar (Alman, Fransız ve İtalyan) ve onların kendilerine özgü gelenekleri ile ilişkilendirilmektedir (Aydın ve Damgacı, 2013). Avustralya’da 1974 yılından bu yana kültürel değerlere duyarlı eğitim yasalaşmış durumdadır. Bu yasanın gereği olarak her bireyin etnik kökenine bakmadan saygı görme hakkına sahip olduğu ve ülkedeki herkesin çeşitliliğinin desteklenmesi gerektiği anlayışı benimsenmektedir (Parlak ve Avara, 2012). Amerika Birleşik Devletleri [ABD] 1965’te Göç Reform Yasası ile birlikte çok kültürlü bir ülke durumuna gelmiştir. Bu sebeple eğitim politikalarında ve öğretmen yetiştirme programlarında kültürel değerlere duyarlılık konusu önem arz etmektedir (Açıkalın, 2010). Okullarda kültürel çeşitlilik arttıkça, öğretmenlerin çok kültürlü ortama liderlik edebilmesi için yeterli bilgi, donanım, değer ve bakış açısıyla donatılması gerekli görülmektedir (Kotluk ve Kocakaya, 2018). Bu nedenle ABD, İngiltere, Filipinler gibi ülkelerde eğitim programları, öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılıklarını oluşturacak şekilde planlanmaya başlandığı bilinmektedir. 1980’lerin sonlarında yüksek göç akışına sahip olan İngiltere, Fransa, Almanya, Hollanda, Belçika gibi Avrupa ülkelerinde kültürel değerleri dikkate alan eğitime dayalı programların sıklıkla uygulanmaya başlandığı görülmektedir (Rosario, 2019).

Dünyada kabul gören kültürel değerlere duyarlılık anlayışının Türkiye'deki durumuna bakıldığında, Türkiye'nin geçmişten günümüze kültürel çeşitliliğin ve farklılıkların kabul gördüğü bir ülke olduğu; tarihsel süreçte birçok coğrafyada egemenlik kuran ve farklı dillere, etnik kökenlere, dini inanışlara, geleneklere sahip çok sayıda topluluğu bir arada yöneten bir devlet olduğu bilinmektedir (Aslan, 2011). Son yıllarda özellikle savaş nedeniyle yaşanan göçlerin artması, ülkede çok çeşitliliğin gündeme gelmesine neden olsa da kültürel farklılıklar Türk toplumunda hep var olan bir durumdur. Türkiye'de demokratik toplum anlayışına bağlı olarak, sosyal yaşamda vatandaşların kendi kültürleriyle bağlarını koparmadan var olması ve ülkenin ortak kültürüne etkili bir şekilde katılması önemsenmektedir (Kaya, 2014).

Toplumda var olan kültürel çeşitlilik Türk eğitim sistemine de yansımaktadır. Toplumsal yapıdan etkilenen ve değerlerin topluma yansıtılmasında etkin rol oynayan eğitim kurumlarında kültürel değerlere duyarlı olunması Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından önemsenmektedir. MEB 2023 Eğitim Vizyonu Temel Politikasında yer alan, farklılıkların farkında olunması ve zenginlik olarak görülmesi gerektiği ifadesi, kültürel değerlere duyarlı anlayışın önemsendiğini göstermektedir. Ayrıca MEB tarafından hazırlanan, öğretmen yeterliklerinin belirlendiği çalışmada, öğretmenlerden kültürel değerlere duyarlı olmaları ve sınıflarındaki farklılıkları etkin yönetebilecek becerilere sahip olmaları beklenmektedir (MEB, 2017). Fakat öğretmenlerin bu yeterlikleri kazanmaları için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin olmaması, bu becerilerin geliştirilmesi noktasında öğretmenlere rehberlik edecek çalışmaların az olması bu alanda bir eksiklik olarak görülmektedir. Okul kültürünün sosyal yapıyı şekillendirici etkisi bilindiğinden, bu eksikliklerin giderilmesi ile öğretmenlerin kazanacağı kültürel değerlere duyarlı olma davranışı öğrencilere ve sonrasında topluma olumlu yansımacaktır.

Kültürel Değerlere Duyarlı Sınıf Yönetimi

Çeşitli sebeplerle, birlikte yaşamak durumunda olan çeşitli kültürel değerleri benimsemiş bireylerin birbirleriyle en çok etkileşime girdiği mekânın okul ve daha özelde sınıf olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla bir öğrenci için, öğretmen ve sınıf arkadaşlarının farklı kültürlerle karşı olumlu tutum ve davranış sergilediklerini görmek önemlidir. Bu tutum ve davranışlar neticesinde, kültürüne saygı gösterilen insanda aidiyet duygusunun oluşması ve içinde bulunduğu topluma faydalı olmak için farklılığını bir avantaj olarak kullanıp fırsatları değerlendirmesi beklenmektedir (Lindsley, 2007; Sleeter, 2011).

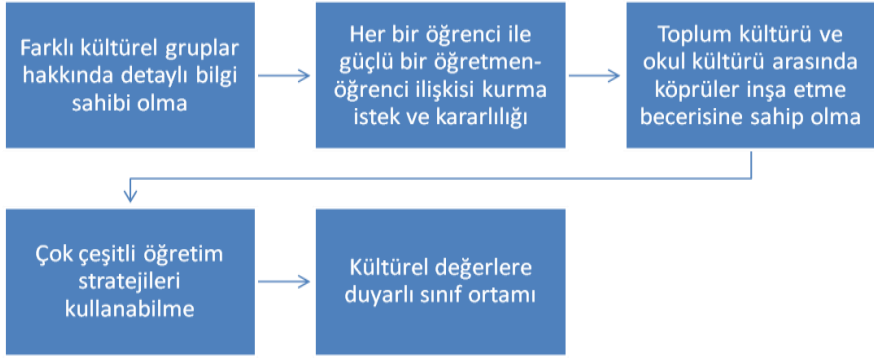
Etkili öğretimin en önemli koşullarından olan sınıf yönetimi, Cangelosi'nin (2014) tanımına göre, planlanmış amaçların öğretilmesi için tasarlanmış öğrenme ortamında, öğrenci davranışlarının istendik yönde değişmesi için kullanılan etkinlik, teknik ve yöntemlerdir. Sınıf yönetimi, geniş bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, öğretimi ve öğrenci başarısını olumlu yönde destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturmak şeklinde kavramsallaştırılmaktadır (Curry ve Nieto, 2002). Çelikten ve Teyfur (2014), sınıf yönetimini, sınıf içinde uyulacak kuralların konulmasından başlayarak, uygun bir sınıf düzeninin oluşturulması, öğretimin, etkinliklerin ve sürenin etkili bir şekilde yönetilmesi, öğrenci davranışlarının düzenlenmesi ile olumlu bir öğrenme ortamı sunulması olarak tanımlamaktadır. Sınıf yönetimi, öğrenme için sağlanan uygun ortamın sürdürülmesi, öğretmen ve öğrencilerin çalışma ortamlarının engellerden arındırılması, öğretim zamanının etkin kullanılması, öğrenci katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, bireylerin ve zamanın yönetilmesi olarak tanımlanmaktadır (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Eğitimin; bağlamsal, durumsal ve kişisel boyutları olan karmaşık bir sistem olması sebebiyle, sınıf içi uygulamalar sürecinde öğretmen ve öğrencilerin geçmiş yaşantıları, gelenekleri, şu an yaşadıkları toplumun şartları ile kültürel kodları çok etkili olmaktadır (Gay, 2014). Rosario'ya (2019) göre, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin bilgileri, alan bilgilerinden daha önemlidir. Değişen öğretmen rollerini göz önüne aldığımızda,

öğretmen artık bilginin tek kaynağı değildir, öğrencinin öğrenme sürecine eşlik eden rehber konumundadır. Öğretmenin; toplumun yaşadığı değişimi, dönüşümü, toplumsal talepleri, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bilgileri kavraması öğrenci üzerinde oldukça etkilidir. Dolayısıyla, öğretmenin sınıf yönetimi becerileri dahilinde kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi anlayışını benimsemesinin, öğrenciler ve daha geniş perspektifte toplum için önemli olduğu düşünülmektedir.

Kültürel değerlere duyarlı sınıflarda olması gereken dört önemli faktör vardır (Gay, 2010). İlki öğretmenin farklılık oluşturmastır. Sınıftaki bütün öğrencilerin kültürlerine saygı duyan ve diğer öğrencilerin de saygı duymasını sağlayan, öğrenciyi kaliteli işler yapabileceği konusunda teşvik eden ve buna inanan, iş birlikli öğrenmeyi teşvik eden, özyönetim stratejilerini öğreten, sınıf kurallarını ve rutinlerini öğrencilerin faydasını gözeterek oluşturan öğretmen fark oluşturmaktadır. İkincisi sınıf ortamıdır. Sınıf görünümü, öğrencinin kendi kültür görünümüyle eşleşecek şekilde düzenlenmeli; renkli ve dikkat çekici olmalıdır. Sınıftaki her kültürü yansıtacak, onlara kendi evlerini hatırlatacak temalar ve görseller sınıf duvarlarına asılmalıdır. Üçüncüsü sosyal etkileşimdir. Öğrenci-öğretmen arasında ve öğrencilerin kendi aralarında yardımlaşmaya açık, saygılı iletişim dilinin kullanıldığı, birbirini kabul eden bir iletişim şekli olmalıdır. Dördüncü unsur ise kültürel tolerans ve dilini kabul etmektir.

Kültürel değerlere duyarlı olmak, öğrenci-öğretmen arasında ve öğrencilerin kendi aralarında farklılıkları kabul etmesini, saygı göstermesini, bu farklılıkları zenginlik olarak görüp pozitif yönde faydalanmasını sağlar. Bu noktada, kültürel değerlere duyarlı sınıf ortamı oluşturma gereklilikleri Şekil 1’de gösterilmektedir (Shade ve diğerleri, 1997).



Şekil 1. Kültürel değerlere duyarlı sınıf ortamı oluşturmak

Şekil 1’de görüldüğü üzere, okullarda kültürel değerlere duyarlı sınıf ortamı oluşturmak için, farklı kültürel değerlerin farkında olma, bu farklılıklara sahip kişilerle ilişki kurmaya istekli olma, okul kültürünü benimsetmede toplum kültürünü işe katma ve kullanılacak stratejilerin bilgisine sahip olma yeterlikleri beklenmektedir. Okulun, öğrencilerin kültürel anlamda yaratıcılıklarını geliştirmeye katkı sunması ve toplumda benimsenmiş değerlere göre onları sosyalleştirmesi beklenmektedir. Okulun, toplumda var olan benimsenmiş kültürü yeni nesillere aktarma, çeşitli yaşam tarzlarına sahip toplumun değişik kesimlerinden gelen bireyler arasında birlikteliği sağlama, çatışmaları azaltma ve ulusal çıkarlar doğrultusunda ortak bir bilinç oluşturma görevini üstlenmesi beklenmektedir.

Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Yeterlikleri

Öğrencilerin sınıfa yansıttığı kültürel değerlerin olumlu yönlerinden yararlanmak, olumsuz yönlerini yönetebilmek öğretmenin sınıftaki görevlerindendir. İnsanların yaşlarına, kültürel geçmişlerine, özel ihtiyaçlarına, cinsiyetine ve diğer özelliklerine göre belli durumlarda nasıl davranılacağına ilişkin genel bilgi sahibi olmak, sınıf yönetimi becerisi için çok önemlidir (Cangelosi, 2014). Amacı öğrencileri eğitmek olan okul, çevresini de eğitirse çevredeki istenmeyen davranış örnekleri sınıfa kadar girmeden, sınıf ortamını ve sınıf yönetimini olumsuz anlamda etkilemeden düzeltilmiş olur

(Çelikten ve Teyfur, 2014). Bununla birlikte öğretmenlerin sınıftaki her bir öğrencinin kültürel özelliklerine duyarlı şekilde sınıf yönetim süreçlerini şekillendirmesi gerekmektedir.

Siwatu (2007) ilgili alanyazından hareketle, kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi becerileriyle ilgili öğretmenlerin sergilemesi gereken davranışları şöyle özetlemektedir:

- Öğrencilerle pozitif, anlamlı, değer veren ve güvenilir ilişkiler kurmaya ve sürdürmeye öncelik verir.
- Sıcak, teşvik edici, destekleyici, güvenli ve emniyetli sınıf ortamı oluşturma'nın önemini anlar ve sınıfta var olan kültürlere saygı duyan kültürel değerlere duyarlı bir sınıf ortamı oluşturur.
- Öğrencilerin sınıftaki davranışlarının kültürel normlarının yansımaları olabileceğini ve geleneksel sınıflardaki davranış normlarından farklı olabileceğini anlar.
- Öğrencilerin akademik gelişimi ve başarıları ile ilgili öğrencilerin ebeveyn veya velileri ile nasıl iletişim kurulacağını bilir.
- Sınıfı, öğrencilerin sınıf düzeninde kendilerinden bir şeyler görebilecekleri şekilde tasarlar.
- İletişim kurar, sınıf kurallarını ve prosedürlerini belirler, uyulmamasının sonuçlarını açıklar. Ayrıca kültürel değerlere duyarlı öğretmen, kuralları tutarlı ve adil bir şekilde uygular.
- Sınıfta hangi davranışların gerçekten kabul edilemez olduğunu değerlendirir. Ayrıca okul kültürünün uygunsuz bulduğu bazı sınıf davranışlarının diğer bir kültürde uygun olabileceğinin farkındadır.
- Yüksek davranışsal beklentiler belirler. Bu beklentiler öğrencilerin derse aktif katılımlarını, nitelikli çalışmalar üretmek için çok çalışmalarını, başkalarına saygılı davranmalarını ve karmaşık bilişsel görevlere katılmalarını içerir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken bir diğer önemli özellik de kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi becerilerine sahip

olduğuna dair öz yeterlik inancının yüksek olmasıdır. Bulut (2014),  ğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecinin etkili yönetilebilmesinde büyük öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Evans (2017),  z yeterlik inançları yüksek öğretmenlerin,  ğretim zamanını daha etkili kullandıklarını,  ğretim ortamını düzenlemede daha başarılı olduklarını, dolayısıyla eğitimin daha nitelikli hale gelmesinde daha fazla katkı sunduklarını vurgulamaktadır.  z yeterlik inancı, bireyin belli bir performans göstermek için lazım olan etkinlikleri organize edip başarılı bir şekilde uygulama kapasitesine ilişkin kendi yargısı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977).  z yeterlik inancının yüksek olmasının, sınıf içi kültürel farklılıkların fazla olduğu bir sınıfta karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelebilmede önemli rolü olduğu düşünülmektedir. Siwatu'ya (2011) göre, sınıf yönetimine dair öz yeterlik inancı güçlü olan öğretmenlerin, öğrencilerini daha başarılı kılacak teknik ve yöntemleri kullanmada daha istekli ve azimli oldukları g r lmektedir.

Gay'e (2003) göre kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi becerisine sahip  ğretmen, farklı kültürlerin değer yönelimlerini, başarı standartlarını, hangi davranışı onayladıklarını, edep, saygı ve görgü kurallarını bilmeli ve edindikleri bu bilgileri  ğretim sürecinde öğrencinin başarısını ve aidiyetini artırmak amacıyla kullanmalıdır. Öğretmenin amacı sadece ders kazanımlarını tamamlamak değil, her bireyi potansiyeli doğrultusunda toplumla b t nleştirebilmek olmalıdır. Toplum ve sorunları farklı bakış açısıyla değerlendirebilen, kültürel kimliğiyle kendini yaşadığı topluma ait hisseden sosyal ve akademik açıdan başarılı bireyler yetiştirmek bu öğretmenlerin amacıdır.

Öğretmenler,  ğrencilerinin sosyal konumunu, aile hayatını, kimliğini, kültürünü ve kendini ait olduğu kimliğe ve kültüre hangi seviyede ilişkilendirdiğini bilirse öğrencilerini ve davranışlarını o kadar iyi anlamlandırabilirler. Gay (2014), bazı öğrencilerin sınıf içinde kendi kültürleri sorulduğunda cevap veremediklerini, onların da kendi kültürlerini, geleneklerini bilmediklerini belirtmiştir. Bazı

bireylerin ait olduğu kültürünü, sosyoekonomik koşullarını, etnik yapısı gibi şartlarını değerli görmediği, kendini buna ait hissetmediği durumlar da yaşanabilmektedir. Öğretmenin ğrenci ve aile ile görüşmelerinde böyle bir durumu saptaması, öğrencinin davranışlarını anlamlandırmasında faydalı olacaktır. Dolayısıyla, etkili sınıf yönetiminin yollarından biri de ev, aile ve evre iş birliğidir.

Kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetiminin en iyi sonuçlara ulaşması; ğretmen, ğretim programı, okul kültürü, aile ile iş birliği gibi birçok faktörün aynı anda ve birbirini destekleyici şekilde çalışması ile sağlanabilir. Faktörlerin birbirini etkilediği, duruma özgü değişebilen ve bireysel durumlardan etkilenen ğretim süreci karmaşık bir sistemdir. Bu bağlamda, bu sistemin uygulayıcısı olan öğretmenlerin eğitimi, sistemin istendik şekilde ilerlemesi için kritik öneme sahiptir. Villegas ve Lucas (2002), ğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi için gerekli olan bilgi, beceri, yeterlik ve farkındalıkları edinmeleri için ğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu ereve, Villegas ve Lucas tarafından ğretmen yetiştiren kurumların ğretim programlarında bulunması gereken altı özellik şekil 2’de olduğu gibi tanımlanmaktadır.

1. Sosyokültürel açıdan bilinçli olmak	•Düşünme ve davranış biçimlerine içinde yaşadığı kültürün etkisinin olduğunu farkında olmak. •Sosyokültürel sınırları bilmek. •Otobiyografik keşifler ve eleştirel yansıtma yaparak kendi sosyokültürel kimliklerini araştırmak.
2. Öğrencilerdeki öğrenme kaynaklarını görebilmek	•Sınıf içerisindeki farklı kültürlerden olan bireyleri bilmek. •Bireylerin düşünme ve öğrenme yollarını fark etmek. •Öğrencilere kendi öğrenmelerini gözlemleme yöntemlerini öğretmek. •Öğrencilerden yüksek performans beklemek ve onları bu yönde desteklemek. •Öğrencilerin okula taşıdıkları kişisel ve kültürel değerlerinin üzerine yeni bilgiler ekleyerek gelişmelerine yardımcı olmak.
3. Kültürel değerlere duyarlı eğitim verme sorumluluğu hissedebilmek	•Farklı kültürlerden bireylerin eğitim yolu ile potansiyellerini ortaya çıkarmaya inanmak. •kendini dezavantajlı gören öğrencilerin düşüncelerini değiştirerek, başarılı olmaya dönük çaba harcamaları için istekli olmalarını sağlamak. •Ders içeriklerini kültürel değerlere duyarlı bakış açısının kazanılacağı şekilde düzenlemek.
4. Öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmasına destek olmak	•Öğrenenlerin yeni bilgiler öğrenirken daha önceki bilgi ve deneyimlerinden faydalanarak yeni anlamlar üretme sürecini kolaylaştırmak. •Öğrencilerin kişisel ve kültürel deneyimlerinden okula taşıdıkları bilginin, öğrenmenin temelini oluşturduğunu bilmek ve bu değerleri önemsemek. •Öğrenenlerin var olan bilgileri ile yeni bilgiler arasında köprü kurma sorumluluğunun farkında olmak.
5. Öğrencilerin okul dışındaki yaşantıları hakkında bilgi sahibi olmak	•Öğrencilerin okul dışı yaşamlarına dair bilgi sahibi olmaya yönelik ev ziyaretleri, aile görüşmeleri düzenlemek ve o kültürü bilen kişilerden görüş almak.
6. Kültürel değerlere duyarlı öğretim uygulamalarını bilmek	•Öğretimi, öğrencilerin kültürel değerlerini ve yaşamlarını göz önünde bulundurarak tasarlamak. Çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanmak •Sınıf kültürünün tüm öğrencileri içermesine özen göstermek.

Şekil 2. Villegas ve Lucas'a göre (2002) öğretmen yetiştirme programlarında bulunması gereken kültürel değerlere duyarlı öğretmen özellikleri

Şekil 2’de görüldüğü üzere, öğretmenin kültürel duyarlılığı bir ihtiyaç olarak görüp benimsemesi ve bu bilinçle adil, saygılı ve kucaklayıcı bir ortam sunması olumlu sınıf iklimi oluşturmada oldukça etkilidir. Öğretmen yetiştirme programları bu şekilde düzenlendiğinde eğitim daha nitelikli hale gelecektir. Eğitimin niteliği, sınıf yönetiminin niteliğine bağlıdır ki kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin de bu nitelikli sürecin baş aktörü olduğu bir gerçektir (Yılmaz ve Çokluk, 2008).

Kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi yeterliğine sahip öğretmenler; öğrencilerin kültürü, dilleri, adetleri, aileleri, inançları ve gelenekleri hakkında bilgi edinmenin ve bu bilgileri öğretim sürecine dahil etmenin öneminin farkındadırlar. Bu öğretmenler; öğrenme ortamını tüm öğrencilerin kendilerini sınıfın değerli bir üyesi olarak hissedecekleri şekilde düzenler, sınıf içi grup etkinlikleri tasarlayarak öğrencilerin iş birliği yapmalarını teşvik eder, ayırım gözetmeksizin bütün öğrencilerden üst düzey davranışsal beklentiler oluşturur, öğrencilerin sınıf içi uyması gereken kuralları ve yerine getirmeleri gereken rutinleri açıklar ve bu konuda model olur, öğrencilerine hem kendi kültürlerine hem de diğer kültürlere değer vermeyi öğretir, öğrencilerin aile özelliklerini bilip farklı dil ve kültür geçmişlerine sahip ebeveynlerle dayanışma içinde olabilir (Ladson-Billings, 1995; Siwatu, 2007). Bu özelliklere sahip öğretmenler etkili sınıf yönetimi sayesinde sınıf içi huzuru sağlayacak ve dolayısıyla bireylerin birlikte yaşama becerilerini geliştireceklerdir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda gerekli beceri ve donanımına sahip olduğuna dair inançları öğretim sürecini etkilemektedir. Bu sebeple öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi konusunda öz yeterlik algılarının yüksek olması öğretim sürecinde öğretmenlerden beklenen bir özelliktir (Senemoğlu, 2013). Öz yeterlik algısı, yeterlikten ziyade yeterliğe dair inançtır. Kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi öz yeterlik algısı da öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı sınıf ortamı oluşturabilmek ve yönetebilmek için gerekli olan donanımına sahip

olduğuna dair inancıdır (Siwatu, 2007). Öz yeterlilik algısına dair yapılan çalışmalarda, bireylerin kendilerini yeterli hissettikleri davranışları sergileme ihtimallerinin, yeterli olmadıklarını dūřunen bireylere göre daha yüksek olduğu; öz yeterlik algısının bireyin duygu, dūřnce, motivasyon ve davranışlarını etkilediği belirtilmektedir (Arseven, 2016; Pajares, 1996). Buna bağlı olarak kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi sürecini olumlu etkileyeceğinden öğretmenlerin öz yeterlik algısının yüksek olması istenen bir durumdur.

Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi yeterliğine sahip olmaları; eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, kültürel çatışmalardan kaynaklanan sorunların üzülmesi, öğrencilerin birbirlerinin kültürel değerlerine karşı saygı duymalarının teşvik edilmesi, akademik başarının artırılması açısından dikkate alınması gereken önemli bir özelliktir. Eğitim ortamları, bireylerin kültürel farklılıkları dikkate alınarak kendilerini ait ve güvende hissedebilecekleri, öğrenme beklentilerini karşılayabilecekleri şekilde düzenlenmelidir. Bu düzenlemeleri yapabilecek kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi yeterliğine sahip öğretmenlerin olmadığı durumlarda ötekileştirilme, dışlanma, kendini topluma ait hissetmeme, akademik başarısızlık, okul terki gibi olumsuz durumlar yaşanmaktadır (Gay, 2010). Kültürel farklılıkların yönetilemediği, sosyal adaletin sağlanamadığı durumlarda eğitim ortamları, kendisinden beklenenin tam aksine, eşitsizliklerin daha da derinleşmesine sebep olabilmektedir.

Kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi öz yeterlik algısı yüksek öğretmenler, farklı kültürel değerlerin, kendilerine has özellikleriyle eğitim sistemine katkı sunacak şekilde sınıf içi uygulamalara daha fazla entegre edilmesini, kültürel değerlere duyarlılık, farklılıklara saygı, toplumsal adalet gibi değerlerin eğitim sistemlerinde yer almasını, velilerle iletişimin güçlendirilmesini ve gerek lisans eğitimi boyunca gerekse hizmet içi eğitimlerle ğretmen eğitiminin desteklenmesini önerirken; öz yeterlik algısı daha dūřk olan öğretmenler, ders içeriklerinde kültürel çalışmaların yapılmasının yeterli olduğunu, kültürel değerlere göre eğitim

sisteminin düzenlenmesine gerek olmadığını, fakat farklılıklara saygı duyulması gerektiğini belirtmişlerdir (Karataş, 2016; Kotluk, 2018; Nayır, 2020).

Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olması, kültürel çeşitliliği önemsediklerini, farklı kültürel değerlere sahip bireylerin bir arada var olmasını sağlamaya yönelik bilgi ve becerilerine güvendiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi öz yeterlik algısının yüksek olması, farklı kültürel değerlere sahip bireylerin bulunduğu öğrenme topluluklarını etkili bir sınıf yönetimi becerisiyle yöneterek kültürel önyargıların olmadığı, toplumsal adaletin olduğu bir sınıf atmosferi oluşturabilme, kültürel değerleri öğretim sürecine dahil ederek sınıf içi etkinlikleri buna göre planlayabilme ve sınıf ortamına uygulamalarıyla bunu yansıtabilme konusunda bilgi ve becerilerine güvendikleri anlamına geldiği söylenebilir.

Kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetiminin merkezinde öğrencinin sınıf içerisinde koşulsuz kabulü, varlığının farkında olunması ve saygı duyulması vardır. Sosyal bütünleşme açısından, ait olma ihtiyacı ailede, okulda ve toplumda mutlaka doyurulması gereken psikolojik bir ihtiyaçtır (Arseven, 2016). Kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetiminin uygulandığı sınıflarda, her öğrencinin ihtiyaç duyduğu eşitlik, sosyal adalet, karşılıklı bağlılık gibi değerler öğrencilere aktarılmaktadır (Gay, 2010). Öğrencinin kültürü ve kişisel özellikleri dikkate alınarak hazırlanan öğrenme aktiviteleri sayesinde öğrencinin aktif katılımının sağlandığı öğrenci merkezli eğitimle başarılı olan öğrenciler özsaygı kazanmaktadırlar. Kültürel değerlere duyarlı sınıf ortamlarında, öğrencilerin farklılıkları bir zenginlik olarak görülür ve her öğrencinin başarabileceğine inanılır. Beklenti duyulan öğrenci, başarı için güdülenir (Siwatu, 2007).

Kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetiminin benimsendiği durumlarda, öğrenciler farklı kültürlerin varlığını kabul edip saygı duymayı, kültürel ön kabullerden arınmayı ve kültürel çeşitliliğin bir zenginlik olduğunu öğrenirler. Siwatu ve diğerlerinin (2017)

alışmalarında, kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerin amaçlarının ders kazanımlarını tamamlarken her bireyi potansiyeli doğrultusunda topluma katmak olduğu vurgulanmaktadır. Onaylanan ve değer gören, toplumu ve sorunları farklı bakış açısıyla değerlendirebilen, kültürel kimliğiyle kendini yaşadığı topluma ait hissedenden, sosyal ve akademik açıdan başarılı bireyler yetiştirmek kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi anlayışının öğrenciye beklenen yansımasıdır.

Sonuç

Kültür, bireyin kişiliğinin şekillenmesinde önemli bir etkindir. Eğitim sürecinde öğrencilerin kültürel özelliklerinin dikkate alınması ve kültürel değerlere duyarlı bir şekilde öğrenme – ğretme sürecinin tasarlanması, öğrenenlerin akademik, sosyal ve duyuşsal gelişimi açısından önemlidir. Bu önemden hareketle öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagoji bilgisine sahip olması, sınıf yönetim süreçlerine de olumlu yansıyacaktır. Kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi öz-yeterliği olarak kavramsallaştırılan ve öğretmenlerin sahip olması gereken bir yeterlik olan görülen bu yeterlik alanı, öğretmenlerin mesleki performanslarını artıracak, olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasına katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte öğrencilerin okula, sınıfa, öğrenme sürecine aidiyeti artacak ve program kazanımlarına ulaşmasına zemin hazırlanmış olacaktır.

KAYNAKÇA

Açıklan, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: Çokkültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online*, 9(3), 1226-1237.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8594/106906>

Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10001>

Aslan, D. (2011). Çokkültürlü toplumlarda eğitim Türkiye ve İsveç'ten örnekler. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 181-185. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/skad/issue/21059/226750>

Aybek, B., & Aslan, S. (2019). The predictive power of the pre-service teachers' self- efficacy beliefs upon their preparedness to teach. *International Education Studies*, 12(9), 27-33.
<http://dx.doi.org/10.5539/ies.v12n9p27>

Aydın, H., & Damgacı, F. K. (2013). Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 314-331.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47941/606534>

Baltaş, A. (2020). *Türk Kültüründe Yönetmek. Yerel Değerlerle Küresel Başarılar Kazanmak*. Remzi Kitabevi

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Banks, J. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. (Çev. Hasan Aydın) Anı Akademik Yayıncılık.

Bulut, C. (2014). *Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]
<https://dergipark.org.tr/>

Cangelosi, J. S. (2014). *Sınıf yönetimi stratejileri*. (Çev. Rabia Hoş, Mustafa Toprak) Nobel Akademik Yayıncılık.

Cırık, İ. (2008). Multicultural education and its reflections. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/>

Curry, M. J., & Nieto, S. (2002). Language, culture and teaching: Critical perspectives for a new century. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 609. <https://www.proquest.com/>

Çelikten, M., & Teyfur, M. (2014). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.

Evans, K. (2017). *Examining the culturally responsive teaching self-efficacy of teacher candidates in hawaii* [PhD Thesis, Walden University] <https://scholarworks.waldenu.edu/>

Gay, G. (2003). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>

Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 143-152. <https://doi.org/10.1177/22487109347320>

Gay, G., & Howard, T. C. (2010). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36, 1-16 <http://dx.doi.org/10.1080/08878730009555246>

Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Hasan Aydın) Anı Yayıncılık.

Gezon, L., & Kottak, C. (2016). *Kültür*. (Çev. Akile Gürsoy) Nobel Akademik Yayıncılık.

Howard, T. C. (2010). *Why race and culture matter in schools: Closing the achievement gap in America's classrooms*. Teachers College Press.

Karataş, K. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi*. [Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

Karataş, K., & Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(34), 431-447. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.6560>

Kaya, A. (2014). Meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin eğitim öğretim ve geleceğe yönelik düşünceleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 33(2), 349-356. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/20279/214927>

Kostova, S.Ç. (2009). Çok kültürlü eğitim: Bulgaristan örneği. *Kaygı Dergisi*, 12, 217- 230. <http://hdl.handle.net/11452/10861>

Kotluk, N. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve örüşlerinin incelenmesi*. [Doktora Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749789. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/40566/490876>

Ladson-Billings, G. (1994). What we can learn from multicultural education research. *Educational leadership*, 51(8), 22-26. ERIC - EJ508261 - What We Can Learn from Multicultural Education Research.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel*

Yeterlikleri.https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf

Nayır, F. (2020). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim*, Anı Yayıncılık.

Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of teacher education*, 51(3), 180-187. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003004>

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary educational psychology*, 21(4), 325-344. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0025>

Parlak, H., & Avara, H. (2012). Avustralya / Viktorya'nın dil ve eğitim politikası çerçevesinde Türkçe'nin öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1).1825-1833. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3108>

Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13705/364298>

Rosario, M. R. (2019). *Teachers' culturally responsive classroom management self- efficacy scores: relations to teacher expectaions and office discipline refeals*. [Doctoral dissertation. University of Massachusetts] https://scholarworks.umass.edu/dissertations_2/1601

Sarıbay A. Y. (2002). *Kültürel bir olgu olarak globalleşme, küreselleşme*. Ufuk Yayınları.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Yargı Yayınevi.

Shade, B. J., Kelly, J., & Oberg, M. (1997). *Creating culturally responsive classrooms*. American Psychological Association.

Smith, M. (2019). *Examining the teacher: Factors influencing teachers' usage of culturally responsive practices and classroom management* (Publication No.DGE-1311230) [Doctoral dissertation, Indiana State University].

Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086–1101. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tate.2006.07.011>

Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' sense of preparedness and self-efficacy to teach in America's urban and suburban schools: Does context matter? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 357-365. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.004>

Siwatu, K. O., Putman, S. M., & Lewis, C. W. (2017). The culturally responsive classroom management self-efficacy scale: Development and initial validation. *Urban Education*, 52(7), 862-888. <https://doi.org/10.1177/0042085915602534>

Sleeter, E., & Cornbleth, C. (2011). *Teaching with vision: culturally responsive teaching in standards-based classrooms*. Teachers College Press.

Taylor, S. V., & Sobel, D. M. (2011). *Culturally responsive pedagogy: Teaching like our students' lives matter*. Emerald Group Press.

Taylor, S., & Wendt, J. (2023). The relationship between multicultural efficacy and culturally responsive classroom management self-efficacy. *Journal for Multicultural Education*, 17(1), 31-42. <https://doi.org/10.1108/JME-01-2022-0006>

Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2023). *Genel Açıklamalı Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher*

Education, 53(1), 20-32.
<https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>

Yılmaz, K., & Çokluk, Ö. B. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
https://doi.org/10.1501/egifak_00000001128

BÖLÜM X

Yüksek Eğitim Kurumları Kimya Laboratuvarlarında İş Sağlığı Ve Güvenliği Kapsamında Güvenlik Yönetimi

Gülizar HOŞTEN

Giriş

İnsana yakışır iş ve üretken istihdamın yaratılarak sürdürülebilir olması, ülkenin küresel düzlemde rekabet gücü küçük ve orta ölçekli işletmelerin de dahil edildiği özel sektör ve kamu kurumlarında görev yapan üretken ve iyi yetiştirilmiş çalışanlara bağlıdır. Ülke ekonomisini belirleyen bu çalışanların yüksek öğretim kurumlarında edindikleri beceri ve aldıkları eğitim büyümenin önünü açmaktadırlar. Çalışanların işyerindeki tehlike ve ortaya çıkması muhtemel risklerden arındırılmış sağlık ve güvenlik ortamında çalışmaları sadece bireyin refah ve mutluluğunun değil üretimin artması ve güçlü rekabetin oluşmasının da anahtarı olarak tüm dünyada kabul görmektedir.

İş sağığı ve güvenliğı (İSG) hizmet, üretim gibi profesyonel çalışma alanlarının yanı sıra bilimsel çalışma alanlarının tamamını kapsayan çalışma ortamı, yöneticiler ve çalışanlardan kaynaklanan iş kazaları ve meslek hastalıklarının tamamen ortadan kaldırılması veya azaltılarak önüne geçilmesini için risk yönetimi yapılmasını gereken önlemlerin mühendislik, toplu ve bireysel olarak alınmasını amaçlar.

İş sağığı ve güvenliğı

İş sağığı ve güvenliğı kapsamında devlet tarafından çalışanların korunması ile ilgili ilk çalışmalar Osmanlı İmparatorluğu döneminde kaza, malullük gibi nedenlerle ustaya emanet edilen ve meslek örgütleri tarafından zararları karşılanmaya çalışılan kalfa ve çırak olarak adlandırılan işçilere dayanmaktadır. Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti tarafından 1921 yılında çalışanların çalışma hayatını düzenleyerek onları korumak için çıkarılmaya başlayan kanunlar Cumhuriyetin ilan ile hız kazanmış sanayileşmeye başlayan ülkede 151 sayılı kanun ilk İş Kanunu olarak çalışma hayatına girmiştir (Güzel, 1986; Sümer, 2018:16).

2005 yılında Avrupa Birliğı tam üyelik görüşmeleri ardından tüm iş sağığı ve güvenliğı çalışmaları birliğe uyum açısından yeniden düzenlenerek 2012 yılında 5 bölüm ve bu bölümlere ait 39 maddeden oluşan 6331 sayılı İSG Kanunu işyerinde sağık ve güvenlik şartlarının sağılanarak mevcut durumun iyileştirilmesi amacıyla işverenin ve çalışanların sorumlulukları, görevleri, hak ve yetkileri açısından düzenlenerek kabul edilmiş, 4857 sayılı İş Kanunu'nun mülga 81. maddesi kapsamında çalışanlar hariç 50'den az çalışanı olan az tehlikeli sınıfta yer alan işyerleri ve kamu kurumları için 31/12/2023 tarihinde, diğeri tüm kurum ve kuruluşlar için ise 01/01/2013 tarihinde yürürlüğe girmiştir (Çöğenli, 2019:19).

6331 sayılı kanuna göre tehlike yapılan işin doğasından kaynaklı her kurum ve kuruluş için işletmenin bulunduğu iş kolu, büyüklüğü, yapısal ve organizasyonel biçimlenmesi, çalışanların özellikleri, örgüt kültürü gibi farklı nedenlere bağılı olarak işletmenin içerisinden veya çevresel, sosyal, kültürel, yasal, politik, teknolojik,

ekonomik ve doğal pek çok faktöre bağılı olarak dışarıdan gelebilir. Risk tanımlaması ise iç veya dış tehlikeden kaynaklanacak ölüm, uzuv kaybı, yaralanma veya başka zararlı sonucun ortaya çıkma olasılığı olarak yapılmaktadır.

İSG kanunu işveren, çalışan ve devletin birlikte iş kazaları ve meslek hastalıklarını azaltabilmek için birlikte çalışmaları için görev ve sorumluluk alanlarının güvence altına almıştır. Kanunun 2. Bölüm 4. Maddesinde çalışanın sağlık ve güvenliği ile ilgili sorumluluğu taşıyan işveren işverenin görev, yetki ve yükümlülükleri belirlenmiştir. Bu maddeye göre işveren ortaya çıkabilecek olan meslekten kaynaklı riskleri önlemek amacıyla gerekli olan her türlü önlemi almakla yükümlüdür. Eğitim, doğru bilginin iletişimi, yönetsel yapılandırma, gerekli olan donanımın sağlanması ve sürekli güncellemelerle sağlık ve güvenlik için alınması gerekli tedbirlerin şartlara uyumlu hale getirilmesi ve iyileştirilmesi işverenin sorumluluğu altındadır. Alınan tedbirlerin uygulanmasını takip etmek, denetlemek ve ortaya çıkan uygunsuzlukların düzeltilmesi de yine işverenin sorumluluğundadır. Ayrıca işveren risk değerlendirmesini ya kendisi yapar ya da bu konuda uzman kişilere yaptırmakla yükümlüdür. Çalışanların sağlık ve güvenlik açısından yapılacak işe uygunluğunu değerlendirmek ve yaşamsal veya özel tehlike içeren yerlere sadece yeterli bilgi ile donatılmış, talimatla görevlendirilmiş kişiler dışında bulunan çalışanların girmemesi için önlem almak ve uygulamak işverenin sorumluluğu altındadır (İSG Kanunu, 2012).

İSG Kanunu 2. Bölüm 19. Maddesinde kendilerinin ve çalışma arkadaşlarının sağlık ve güvenliklerini korumakla yükümlü olan çalışanların sorumlulukları belirlenmiştir. Bu maddeye göre çalışanlar; işyerinde işin yürütülmesini sağlayan tüm donanımı ve maddeleri belirlenmiş kurallara göre kullanmak, bu üretim araçlarına ait veya birlikte kullanılması gerekli olan güvenlik donanımlarını amacına uygun kullanmakla yükümlüdür. Çalışanların işi yürütürken kullandıkları kişisel koruyucu donanımın korunması ve amaca uygun olarak kullanılmasında sorumludur. İşyeri sağlık ve güvenliğine aykırı bir durum tespit ettiklerinde işveren ve/veya

alışan temsilcisine hemen bilgi vermekle ykml olan çalışanlar tespit edilmiş eksiklik ve/veya aykırılığın düzeltilmesi için de işveren ve/veya çalışan temsilcisi ile iş birliğı yapmakla yükümlüdür. Çalışanlar İSG gerekliliklerinin kendi çalışma alanında sağlanması için işveren ve/veya çalışan temsilcisi ile iş birliğı yapmakla yükümlüdür (İSG Kanunu, 2012).

Çalışma, Aile ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından yapılan tanımlamaya göre iş sağlığı ve güvenliğı üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlardan ilki çalışma koşullarının analiz edilmesidir. Analiz sonucu belirlenen iş ve işyeri kaynaklı tehlike ve risk etmenlerinin tamamen ortadan kaldırılması, ortadan kaldırılamayan tehlike ve risklerin azaltılması ikinci aşamayı oluşturmaktadır. Tehlike ve risklerin azaltılması için alınan önlemlerin etkinliğinin ve çalışma koşullarının çalışanların sağlığı ve mutluluğuna etkilerinin ölçülmesi son aşamayı oluşturmaktadır (ÇASGEM, 2014).

Çalışma ortamındaki güvenlik ile ilgili sorunların çözümü için risklerin anlaşılması, ilgili çalışanların bilgilendirilmesi, gerekli olan önlemlerin risk ortaya çıkmadan alınması basamaklarından oluşan risk yönetimi en temel eylemlerden en stratejik kararlara kadar kalite ve performansın sürekli olarak artırılmasında kilit rol oynar (Wu vd.,2007; Ruzic-Dimitrijevic & Dakic, 2014).

Yüksek eğitim kurumları ve iş sağlığı ve güvenliğı

Üniversiteler toplumların gelişmesi ve ilerleyebilmesi için eğitim hayatını biçimlendirirken bulundukları ülkenin endüstriyel ve sanayi davranışlarını da belirleyen, sektörel iş birliklerini ve iş fırsatlarını yaratan dolayısıyla da ülkenin ekonomik göstergelerinin yönünün belirlenmesinde, devletlerin dinamikleri ve değişimlerinde rol oynayan ve en önemlisi gelecek nesillerin içinde yaşayacakları toplumlara şekil veren yerlerdir (Ball, 2009).

Aşırı yoksulluğun sona erdirilmesi, adaletsizlik ve eşişsizlikle mücadele edilmesi ve iklim değişikliğini engelleyerek tüm dünyada yaşayan bireyler için sürdürülebilir bir kalkınma sağlanabilmesi amacıyla 2015 yılında bir araya gelen dünya

liderlerinin belirlediği “Küresel Amaçlar” doğrultusunda ülkemiz kendi “Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri”ni (SKH) belirlemiştir (URL1, 2023). 2030 yılına kadar gerçekleştirilmesi kararlaştırılan hedeflerden bütün kadın ve erkeklerin erişilebilir ve kaliteli teknik, mesleki ve yüksek eğitime eşit biçimde erişimleri hakkında 4.Hedef “Nitelikli Eğitim”, tüm işçiler için güvenli ve güvenceli iş ortamları hakkında 8. Hedef “İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme”dir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).

SKH kapsamında hem nitelikli eğitim hem de nitelikli çalışan yetiştirme hedeflerine ulaşmakta üniversitelere en önemli görevleri üstlenen kurumlardan biridir. Üniversitelerin görevlerinden ilki İSG eğitimleridir. Bilimsel yaklaşımlarla teorik ve uygulamalı olarak öğrencileri meslek hayatına hazırlayan yüksek eğitim kurumlarında öğrencilerin güvenli ortamlarda eğitim alabilmeleri, zorunlu yaz stajı sırasında ve mezuniyetleri sonrası çalışacakları işyerlerinde kendilerini ortaya çıkabilecek iş kazası ve meslek hastalıklarına karşı koruyabilmeleri amacıyla bilim ve mühendislik öğrencileri zorunlu İSG eğitimlerine tabii tutulmaktadırlar. Yüksek Öğretim Kanunu 5. Madde “ı” bendinde 6331 sayılı İSG Kanununa göre iş sağlığı ve güvenliği dersi sadece iş güvenliği uzmanı olabilecek mezunları yetiştiren fakültelerde iki dönem alınması zorunlu ders haline getirilmiştir. Üniversite öğrencileri, 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibariyle zorunlu ders olarak İSG öğrenmeye başlamışlardır (Yüksek Öğretim Kanunu, 1981).

Bu görevlerin en önemlilerinden bir de ülkemizde İSG kapsamında hukuki, teknik ve tıbbi alanlarda bilimsel çalışmaları yürütmek ve akademik yayınlar yapmaktır (Sümer, 2018). Akademisyenlerimiz hem çalışma ortamlarında hem de üniversitelerde öğrencilerin ve çalışanların güvenlik algılarını, güvenlik performanslarını, güvenlik eğitimlerinin kalitesini, iş kazası ve meslek hastalıkları oranlarını ve bunların sebeplerini araştırmakta daha güvenli çalışma ortamlarının yaratılması için akademik makaleler yayınlamakta, kongre, sempozyum ve çalıştay düzenlemektedirler.

Üniversitelerin görevlerinden bir diğeri de ulusal anlamda meslek hastalıkları ve iş kazaları ile mücadele edebilmek için oluşturulacak yöntemleri belirlemek amacıyla araştırmalar yapmak, uluslararası gelişmeleri takip etmek ve ilgili politika ve stratejileri belirlemek amacıyla kurulan Ulusal İş Güvenliği Konseyi'nin 22 yürütme kurulu üyesinden biri olan Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nı temsil etmek ve ülkenin İSG uygulamalarına yön vermektir.

Kimya eğitimi

Temel bilim dalı olan kimya maddenin temel yapı taşları olan atom, en az iki atomun kimyasal bağlarla bağlanarak oluşturduğu kimyasal bileşiklerin en küçük ana yapısı olan molekül ve benzeri tüm bileşiklerin analiz, sentez ve diğer kimyasal maddeler ile olan etkileşimlerini inceler. Kimya bilimi kendi nesnesini oluşturan tek temel bilim olarak diğer bilimlerden ayrılır. Üniversitelerin fen fakültelerine bağlı kimya bölümünde 4 yıllık lisans eğitimi sonucunda kimyagerlik unvanı alan kişiler öncelikle bilimsel araştırma yapmak için eğitilirler. Kimyagerler yürüttükleri bilimsel araştırmalarda başta fizik, tıp, matematik, savunma sanayi, eczacılık, çevre, gıda, arkeoloji olmak üzere tüm mühendislik dallarıyla ortak çalışırlar. Endüstriyel çalışmalarda da görev yapan kimyagerler araştırma-geliştirme (ArGe), kalite kontrol ve kimyasal üretim alanlarında görev yaparlar (URL2, 2020).

Ülkemizde kimya eğitiminin temelleri Osmanlı İmparatorluğu dönemine dayanmaktadır. Orduya, kara ve deniz kuvvetleri için mühendis yetiştiren İstanbul Teknik Üniversitesi'nin temelini oluşturan Yüksek Mühendis Mektebi ile başlayan kimya eğitiminde ilk dersler 19. Yüzyıl başlarında verilmeye başlamıştır (Doğan, 2000). 1914 yılında Darülfünun (İstanbul Üniversitesi) reformu ile Almanya, Avusturya ve Macaristan'dan getirilen elliye yakın profesör ve doçent arasında bulunan sınaî, anorganik ve organik kimya konusunda uzman üç kimyager 1917 yılında Fen Fakültesi'nde "Endüstri Kimyageri" yetiştirmek amacıyla Kimya Enstitüsü'nü kurmuş ve 1918 yılında yurtdışında eğitim alan 5 Türk

kimyagerle birlikte Kimya Bölümü'nü açarak 3 öğrenci ile birlikte eğitim öğretime başlamışlardır (URL3, 2020; URL4, 2020). Atatürk'ün direktifleriyle İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi Kimya Enstitüsü 1933 yılında üç yeni enstitü halinde örgütlenmiş, yabancı öğretim elemanlarına Türkçe öğrenerek 2 yıl içinde dersleri Türkçe anlatmaları ve Türk öğrencilerin yapacakları doktorada danışmanlık üstlenmeleri zorunluluğu getirilmiştir (Doğan, 2000). 1943 yılında açılan Ankara Üniversitesi'nde Fen Fakültesine bağlı Kimya Bölümü İstanbul Üniversitesinde görev yapan Alman ve Türk profesörler tarafından kurulmuştur. 1960 yılında kurulan Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) ve 1964 yılında kurulan Hacettepe Üniversitesi Kimya bölümlerinin kurulmasında Ankara Üniversitesi öncülük ederek öğretim üyesi ihtiyacını karşılamıştır (URL5, 2020).

Ülkemizde halen 58 devlet ve 4 vakıf üniversitesinde İngilizce ve/veya anadilde lisans seviyesinde kimya eğitimi verilmektedir (URL6 2023). Analitik kimya, anorganik kimya, nükleer kimya, elektrokimya, fiziko kimya, biyokimya ve organik kimya alt dallarının yanı sıra polimer kimyası, polimer kompozitler, katı-hal kimyası, yüzey kimyası, organometalik ve anorganik kimya gibi dallarda eğitim verilen bölümde laboratuvar çalışmaları eğitimin önemli bir alanını kapsamaktadır.

Kimya bölümü ve güvenlik algısı

19. Yüzyıl ortalarında teorik dersleri tamamlamak üzere müfredata eklenen laboratuvar dersleri fen bilimlerinin temel öğelerinden biridir (Alipaşa & ark., 2002). Kimya laboratuvarları kimyasallar, cam malzemeler, gaz ocakları, yüksek hızlı santrifüjler, yüksek ısı kullanan fırınlar, yüksek basınçlı cihazlar gibi elektrikli ve elektronik cihazların aynı anda kullanıldığı son derece dinamik ortamlardır. Kimya bölümü öğrencilerinin kullandıkları üniversite laboratuvarları sanayi ile karşılaştırıldığında daha güvenli yerler olsa da aşındırıcı, patlayıcı, parlayıcı, tahriş edici, toksik ve oksidan özellikleri olan kimyasalların kullanılmasının yanı sıra, bu kimyasalların yaptıkları kontrolsüz bileşikler sonucu ortaya çıkan gazlar nedeniyle yaşanabilecek aksiliklerle hem kendilerine ve

çalışma arkadaşlarına hem de doğaya zarar verebilme potansiyeline sahiptir (Marin vd., 2019). Amerikan Kimya Derneği Kimya Güvenliği Komitesi (CCS) tarafından yayınlanan raporda üniversite öğrencilerinin korunması için üniversitelerin güçlü güvenlik kültürüne sahip olmalarının zorunluluk olduğuna yer verilmektedir (Hill & Nelson, 2005; Marin & ark., 2019).

Guariono (1990) üniversite laboratuvarlarında ortaya çıkan problemlerin çoğunun dekan ve yüksek okul müdürlerinin İSG kurallarını öğrenci laboratuvarlarında uygulanması konusunda üstlerinde baskı hissetmemeleri, laboratuvar kazaları sonucunda öğrencilerin sigorta veya devlete bağlı kurumlara bildirimde bulunmaması ve bu kurumlardan üniversitelere herhangi bir yaptırımın uygulanmamasının yanı sıra bazı öğretim üyelerinin laboratuvarlarda yürütülen işleri kural koyucu ve yöneticilerden daha iyi yürüttüklerini düşündükleri için kuralları kendilerine göre uyarlamaları gibi nedenlere dayandığını ifade etmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri Kimyasal Güvenlik ve Tehlike Araştırma Kurulu (U.S. Chemical Safety and Hazard Investigation Board/ CSB) tarafından yayınlanan raporda akademik laboratuvarlardaki güvenlik açıklarının büyük endüstriyel kazaların kök sebepleri olduğu belirtilmektedir (Marin vd., 2019). Kimya endüstrisinde çalışacak bilim ve mühendislik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin İSG algılarındaki ve eğitimlerindeki eksikliklere dikkat çeken Avusturalya Kimya Endüstrisi Konseyi bu öğrencilerin eğitim müfredatlarında sağlık ve güvenlikle ilgili bilgilere yer verilmesini önermektedir (Goodwin, Cobbin & Logan, 1999).

Kimya bölümü laboratuvarları güvenlik yönetimi

Laboratuvarlar mesleki, bilimsel ve teknik faaliyetler gösteren; mühendislik ve doğal bilimlerle ilgili araştırma ve deneysel geliştirme faaliyetleri yapan 72.19.01 NACE koduna sahip tehlikeli sınıfa giren işyerleridir. Üniversite laboratuvarları ise az tehlikeli çalışma ortamı olarak değerlendirilmektedir. Üniversitelerden bağımsız değerlendirilmeyen öğrenci laboratuvarlarında öğrencilerin güvenli davranışlar kazanımının

sadece okuldaki güvenliklerini değil gelecek iş yaşamlarında da güvenli davranışlar göstermelerini sağlayacak edinimler olması bu konunun önemini artırmakta ve güvenlikle ilgili bilimsel çalışmalar her geçen gün artmaktadır.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı niversite kimya laboratuvarlarının güvenliğini artırmak, akademik personele, öğrencilere, laboratuvar çalışanlarına ve laboratuvardaki ekipman ve cihazlara zarar verebilecek tehlike ve riskleri ortadan kaldırmak, ortadan kaldırılamayan tehlikeler için zararı azaltabilmek amacıyla OSHA standartlarına göre 6331 sayılı İSG Kanunu kapsamında kimyasal hijyen planı, kaza nleme ve kontrol planı ile kimyasal tehlike planını içeren üç aşamalı bir güvenlik planı uygulanmasını önermektedir (Karabulut, 2016).

Kimyasal hijyen planı

Laboratuvar ortamları farklılık gösterebileceği için her kurumun ve laboratuvarın kendi şartlarına göre hazırlanması gereken on adımda laboratuvar güvenliğini sağlamayı amaçlayan kimyasal hijyen planı laboratuvarla ilgili tüm birey ve birimlerin sorumluluklarını, laboratuvar çalışma prensip ve prosedürlerini içeren dokümanların tamamıdır (U.S. Consumer Product Safety Commission, 2007; OSHA FS-3461, 2011 a.; Karabulut, 2016). Bunlar;

1. Kimyasal hijyen planının uygulanması ve takibinden sorumlu çalışan başta olmak üzere laboratuvarın güvenliğinden sorumlu kişi ile laboratuvarda çalışan veya laboratuvarı kullanan tüm bireylerin görev ve sorumlulukları belirlenir.
2. Laboratuvar düzenini gösteren şema ile ofisler, makine ve cihazlar, deneylerin yapıldığı yerler, çeker ocaklar, buzen bekleri ve koruyucu donanımların yerleri açık bir şekilde belirtilerek tüm donanımlara ait çalışma belgeleri, bakım raporları ve bakım planları bulundurulur. Hijyen planının yeri de mutlaka belirtilmelidir.

3. Üniversite üst yönetimi tarafından belirlenmiş laboratuvarın kullanımı, kimyasalların depolanması, taşınması ve atılması gibi temel kuralların yanında her laboratuvar için özel koşullar belirlenerek laboratuvar bazında güvenlik önlemleri alınır.
4. Tehlikeli kimyasal kullanımı içeren her bir süreç için prosedür formu ve görev tablosu olarak özel güvenlik prosedürleri hazırlanır.
 - 4.1. Prosedür formu: Çalışmalar sırasında kullanılan kimyasalların ön onay formundan uygulama sırasında yaşanabilecek tehlike oluşturabilecek olaylara ve bu tehlikelere karşı yönetimin aldığı önlemlere ve atıkların bertaraf edilmesine kadar tüm süreçler ayrıntılı olarak belirtilir.
 - 4.2. Görev tablosu: Laboratuvarda yapılan her bir deney ve/veya işlem için olası tehlikeleri ve alınacak önlemleri belirtir.
5. Laboratuvarda çalışan her bir bireyin işbaşı ve işe uyum eğitimlerinin yönetim tarafından belirlenen biçimde yürütülebilmesi için kontrol listesi hazırlanır.
6. Laboratuvarda çalışan tüm bireylerin ihtiyacı olan özel eğitimlerin, yönetim tarafından atanan sorumlular tarafından yürütülmesi sağlanır. Özel eğitimlere örnek olarak tehlikeli kimyasalın özelliğine göre depolama eğitimi, basınçlı gazların taşınması ve bağlanması eğitimi verilebilir.
7. Yönetimin onayı gereken laboratuvar süreçleri için süreçlerin proses ve onay formları detaylı olarak hazırlanır.
8. Her kimyasala ait malzeme güvenlik bilgi formu (MGBF) hazırlanır. Bu formlar kimyasallar depolanırken nerede, hangi şartlarda ve en fazla hangi miktarda depolanacağına ait bilgileri içerir. Eğer kimyasal özel önlem alınması gereken

kimyasallardansa bu bilgilerin mutlaka bu formda olması gerekir.

9. Kimyasallara maruz kalan laboratuvar çalışanlarının maruziyet ölçümlerinin tanımlandığı ve ölçüm sonuçlarının tutulduğu yer belirtilmelidir. Bu kısımda özellikle tehlikeli kimyasallara maruziyet limit değerleri ve çalışanın maruziyeti sonucu ortaya çıkan semptomlar belirtilerek tıbbi konularda ihtiyaç duyulan sağlık hizmetleri belirtilir.
10. İsteğe bağlı olarak kimyasal hijyen planını hazırlarken kullanılan kaynakça belirtilir.

Kazaları önleme ve kontrol planı

İSG ana hedefi olan iş kazası ve meslek hastalıklarını önlemek için çalışma süreçlerindeki risklerin ortadan kaldırılması veya azaltılması için yapılan önleme çalışmaları 6331 sayılı İSG Kanunun 3. madde “n” fıkrasında gereğince güvence altındadır. Kimya laboratuvarlarında güvenliği sağlamanın ikinci adımı olan kazaları önleme ve kontrol planı 6 aşamadan oluşur (Foster, 2003; OSHA, 3404-11R, 2011 b; Karabulut, 2016; URL7, 2020). Kaza önleme ve kontrol planları hazırlanırken tehlikenin tanımlanması, ilişkilendirilmesi ve düzeltilmesi ile ilgili konularda yardımcı olması için kaza inceleme raporları, bağlantılı ve bağlantısız kaza izleme raporları, eğitimler, bilgi ve veri paylaşımının yanı sıra teknik ve profesyonel yardım son derece önemlidir.

1. Çalışanların sürece dahil edilmesi: Plandan en yüksek faydanın sağlanabilmesi için tehlikelerin nerede ve hangi şartlarda oluşabileceğini, tehlikelerin nasıl kontrol edileceğini en iyi bilen laboratuvar çalışanları sürece dahil edilmelidir.
2. Kontrol yöntemine karar verilmesi: En çok tercih edilen 4 katlı “Kontrol Piramidi” ile hangi seviyede hangi kontrollerin yapılacağı belirlenir. 4 katlı piramidin en altında bireysel korunma yöntemleri ile ilgili kontroller yer alır. En alttan 2. katta yönetimsel ve süreç kontrolleri yer alır. 3. Katta mühendislik kontrolleri ve piramidin en üstünde ise tüm laboratuvarların ulaşılması istenen

“Yeşil Kimya” olarak adlandırılan tehlikelerin ortaya çıkmadan maruziyetin önleniği kontrol kısmı yer alır.

3. Kaza önleme ve kontrol planının geliştirilmesi: En şiddetli sonucu doğurabilecek tehlikelerden başlanarak tüm tehlikelerin önlenmesi için alınan önlemler kontrol planı doğrultusunda ara kontrollere en az yıllık ve/veya içinde bulunan koşullar, uygulanan süreçler ve donanımların değişmesi durumunda yapılan periyodik kontrollerle izlenir.

4. Rutin iş sürecinin dışında gelişebilecek durumlar ile öngörülebilir acil durumlarda öğrencileri ve laboratuvarında görev yapan çalışanları korumak: Kimyasal dökülme, saçılma, patlama, cihaz arıza/kapanma, yangın, doğal felaketler, şiddet olayları, salgın hastalıklar veya tıbbi acil durumlar göz önünde bulundurularak iş tehlike ve güvenlik analizleri yapılarak işe başlanmadan önce alınması gereken önlemler ve çalışma programı hakkında gerekli bilgilendirilmeler belirli aralıklarla yapılmalıdır.

5. Kaza önleme ve kontrol planının uygulanması.

Kontrol planının etkinliğinin onaylanması: Plan uygulandığında ortaya çıkan aksaklıkların ve eksikliklerin giderilerek ihtiyaç duyulan yerlerde planın geliştirilmesi gereklidir. Alınan kontrol önlemlerinin etkili olması ve etkili kalmasını sağlamak için kontrollerin uygulanmasındaki ilerleme takip edilmeli, incelenmeli ve değerlendirilerek rutin önleyici bakım uygulamaları yapılmalıdır.

Kimyasal tehlike planı

Kimya laboratuvarları güvenliğinde üçüncü adım olan kimyasal tehlike planı kullanılan, kimyasalın özelliklerini, kimyasalın diğer kimyasallarla etkileşimlerini, çalışma koşullarını ve ortaya çıkabilecek kazalara karşı izlenmesi gereken prosedürleri içerir. Dünya’da birçok üniversitede uygulanmakta olan kimyasal veri tabanları ile kimyasal maddelerin laboratuvarlarda takibini sağlar (Fletcher, Mcmeeking, & Parkin, 1996; Karabulut, 2016; OSHA 1910.1450, 2020).

Kimya laboratuvarlarında çalışanların yanı sıra öğrencilerin de tehlikeli kimyasal maddelere maruziyetten korunması ancak kullanılan maddelerle ilgili tüm bilgilere sahip olmakla sağlanır. OSHA 29 CFR, Bölüm 1910.1200 standartları doğrultusunda hazırlanan MGBF ile ilgili düzenlemeler ülkemizde 29204 sayılı resmî gazetede 13/12/2014 tarihinde yayımlanarak yürürlüğe giren ‘Zararlı Maddeler ve Karışımlara İlişkin Güvenlik Bilgi Formları Hakkında Yönetmelik’te belirtilmektedir. Laboratuvar güvenliği ve yönetiminde MGF bulunması gereken bilgiler 16 bölümde değerlendirmiştir (Zararlı Maddeler ve Karışımlara İlişkin Güvenlik Bilgi Formları Hakkında Yönetmelik, 2014). Bunlar;

1. Materyalin tanımı: Kimyasal materyalin bilinen diğer isimleri, moleküler ağırlıkları, kimyasal formülünü ve CAS kayıt numaraları; (CAS kayıt numarası Amerikan Kimya Derneği'ne - American Chemical Society- bağlı olarak görev yapan Chemical Abstracts Service (CAS) tarafından her kimyasal bileşik için verilen bilimsel literatürde tanımlanmış tanımlayıcı numaradır, birden fazla ismi olabilen kimyasal bileşiklerin molekül veri tabanı aramalarını kolaylaştırmak için kullanılır) içerir.
2. Kimyasalın Bileşimi: Kimyasal bileşiğin içindeki kimyasal bilgilerini içerir.
3. Tehlikelerin tanımlanması: Acil durum bilgileri, NFPA (National Fire Protection Association, evrensel olarak kullanılan yangın güvenliğine ait standartları oluşturan Amerika Birleşik Devletleri merkezli bir kuruluş) tanımlama sistemine göre materyalin sağlık, yanıcılık ve durağanlık derecesi, koruyucu donanım, depolama renk kodunu içerir.
4. İlk yardım ölçümleri (bilgileri ve önlemleri): Solunma, yeme, cilde temas, göz teması, doktora verilmesi gereken bilgileri içerir.
5. Yangın mücadele ölçümleri (bilgileri ve önlemleri): Yanma, patlama, yangın söndürme biçimi gibi özel bilgileri içerir.
6. Kaza salınım ölçümleri (bilgileri ve önlemleri): Malzemenin kaza sonucu salınımı durumunda alınması gereken önlemleri içerir.

7. Taşıma ve depolama: Malzemenin sağlık ve güvenlik koşullarına uygun taşıma ve depolama bilgilerini içerir.
8. Maruziyet kontrolleri ve kişisel korunma: Havada yayılması durumunda maruziyet değerleri, havalandırma sistem gereklilikleri, kişisel solunum gereklilikleri, cilt koruma gereklilikleri ve göz koruma gerekliliklerini içerir.
9. Fiziksel ve kimyasal özellikler: Görünüş, koku, çözünürlük, özgül ağırlık, pH, kaynama noktası, erime noktası, buhar yoğunluğu, buhar basıncı, buharlaşma oranı bilgilerini içerir.
10. Kararlılık ve reaktiflik: Tehlikeli bozuşma ürünleri, tehlikeli polimerizasyon, uyuşmazlık ve sakınılması gereken durumları içerir.
11. Toksikolojik bilgiler: LD50 (patojenin öldürücü dozu) bilgileri, kanser listesini içerir.
12. Ekolojik bilgiler: Çevresel durum, çevresel toksikoloji bilgilerini içerir.
13. Atılma koşulları: Malzemelerin atılma yönerge ve bilgilerini içerir.
14. Taşıma bilgileri: Malzemenin taşıma sırasında dikkat edilmesi gereken nakliye bilgilerini içerir.
15. Yasal düzenlemeler: Malzemenin uluslararası ve ulusal seviyelerde bildirilen yasal uyarıları ve düzenlemeleri içerir.
16. Diğer bilgiler: NFPA bilgileri, etikette bulunan uyarılar, etikette bulunan acil durum önlemleri, etikette bulunan ilk yardım bilgileri, ürün kullanımı, revizyon bilgileri, feragat (sorumluluk reddi) bilgilerini içerir.

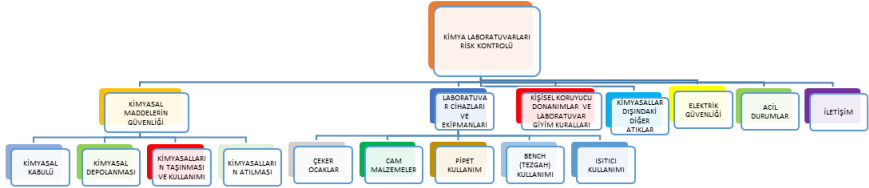
Kimya bölümü laboratuvarları için risk kontrolü

Kimya laboratuvarlarında öğrencilerin ve görev yapan çalışanların iş kazası ve meslek hastalıklarına yakalanmaları önlemek amacıyla bilinçli bir risk yönetimi gerekmektedir. Risk yönetimi laboratuvardaki tehlikelerin riske dönüşmesine neden olabilecek etmenleri belirleyerek bu etmenlerin analiz edilmesi

sonucu derecelendirilmesini ve gerekli önlemleri aldıktan sonra kontrollerle önlemlerin işlerliğini takip etmek için yapılan zorunlu çalışmalardır. Risk değerlendirmesi yapılırken tehlike ve riskin ortaya çıkmadan yapılarak hasar oluşmasını engellemek asıl amaç olmalıdır. İSG yönetiminin ana amacı tespit edilen ve değerlendirilen riskin vereceği maddi ve manevi zararın azaltabilmesi için ortaya çıkmadan engellenmesidir (Kokangül, Polat & Dağsuyu, 2017).

Bu amaç doğrultusunda “Kimya Bölümlerinde Risk Kontrolü” başlığı altında hazırlanan tablolar aşağıdaki başlıkları içermektedir.

1. Kimyasal maddelerin güvenliği başlığı: Kimyasal malzemelerin kabulü, kimyasal malzemelerin depolanması, kimyasal malzemelerin taşınması ve kullanımı ve kimyasal malzemelerin atılması bölümlerini içermektedir.
2. Laboratuvar cihazları ve ekipmanları: Çeker ocaklar, cam malzemeler, pipet kullanımı, bench (tezgâh) kullanımı, ısıtıcı kullanımı ve elektrik güvenliği bölümlerini içerir.
3. Kişisel koruyucu donanımlar
4. Laboratuvar giyim kuralları
5. Kimyasal malzemeler dışındaki diğer atıklar
6. Acil durumlar
7. İletişim (detaylar Şekil 1’de görülmektedir).



Şekil 1: Kimya Laboratuvarları Risk Kontrolü

Kimya bölümlerinde risk faaliyet ve kontrol tablolarının hazırlanması için kimya bölümlerinde risk kontrolü şeklinde belirlenen başlıklar tehlike ve riskler doğrultusunda kanun ve yönetmeliklerle ilişkilendirilip hangi noktalarda zarar verebileceğine karar verildikten sonra belirlenen yerler kontrol noktası olarak atanmıştır. Bu bölümde kullanılan kanun ve yönetmelikler resmî gazete tarih, sayı ve varsa revizyon numarası verilerek güncel olarak hazırlanmıştır (detaylar Tablo 1’de gösterilmiştir).

Tablo 1. Kimya Bölümlerindeki Faaliyetler için Tehlike/Risk ve

Kontrol Tabloları

Faaliyet	Tehlike/Risk	Kanun/Yönetmelikler	Kontroller
Laboratuvara kimyasal kabulü	Bilinmeyen kimyasal özellikler ve taşıma-saklama şartları Tehlikeli ve zehirli kimyasalların taşınması ve yönetimi Özel izne bağlı kimyasallar Yetersiz ve/veya uygunsuz depolama özellikleri Yanlış veya kimyasalların kabulü için uygun kurulmamış alana gönderilen kimyasallar Uygun olmayan geçici depolama alanları Hasarlı ambalaj Fiziki maruziyet Duman	6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu (RG: 30.06.2012/28339/son rev. 02.07.2018-KHK703) Zararlı Maddeler ve Karışımlara İlişkin Güvenlik Bilgi Formları Hakkında Yönetmelik (RG: 13.12.2014/29204) İş Sağlığı ve Güvenliği Risk Değerlendirmesi Yönetmeliği (RG: 29.12.2012/ 28512) İş Hijyeni Ölçüm, Test ve Analiz Laboratuvarları Hakkında Yönetmelik (RG.: 24.01.2017/ 29958) Kimyasal Maddelerle Çalışmalarda Sağlık ve Güvenlik Önlemleri Hakkında Yönetmelik (RG.: 12.08.2013/28733) Çalışanların Patlayıcı Ortamların Tehlikelerinden Korunması Hakkında Yönetmelik (RG.: 30.04.2013/28633) Kanserojen ve Mutajen Maddelerle Çalışmalarda Sağlık ve Güvenlik Önlemleri Hakkında Yönetmelik (RG.: 06.08./28730) İş Ekipmanlarının Kullanımında Sağlık ve Güvenlik Şartları Yönetmeliği	Sipariş edilen/ Satın alınan kimyasal malzeme bilgi formlarının tedarik edilmesi Kimyasal kabulü yapılan alanın risk değerlendirmesi yapılması Kimyasalları kabul eden çalışanlara eğitimleri verilmesi Çevresel risk yönetim sistemi/Kimyasal risk değerlendirmelerinin yapılması Sipariş edilen kimyasal maddelerde dikkat edilecek noktaların belirlenmesi: Kimyasal miktarının en düşük seviyede sipariş edildiği Uygun kimyasalın sipariş edildiği Yeterli depolama olanak ve alanının bulunduğu Gerekli tüm işaretlemelerin yapıldığı ve uygun KKD bulunduğu Mümkün olan yerlerde daha az zehirli ikame kimyasal siparişi yapıldığı

	Dökülme ve sızıntılar	(RG.:25/4/2013/28628/son rev. 24/4/2017-30047) İşyerlerinde Acil Durumlar Hakkında Yönetmelik (RG.: 18.06.2013/28681) Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (RG.: 15.05.2013/28648/son rev. 24/5/2018-30430)	Amaca uygun kimyasal raf ve dolaplarının kullanılması Kimyasal depoların belirlenmesi Çalışanların kimyasal eğitimleri Kimyasal listelerininh azırlanması Doğru KKD kullanımı Göreve başlama ve acil durum eğitimleri Acil durum süreçlerinin belirlenmesi Sızıntı setlerinin hazır bulunurluğu İlk yardım setlerinin hazır bulunurluğu Eğitimli ilk yardım ekibinin bulunması
--	-----------------------	--	---

Faaliyet	Tehlike/Risk	Kanun/Yönetmelikler	Kontroller
Kimyasalların depolanması	Yangın ve/veya patlamaya sebep olabilecek kimyasalların birlikte depolanması Gaz tüplerinin içeride depolanması nedeniyle ortamda oluşacak risk Hasarlı, yerinden düşmüş veya yanlış etiketler Hasarlı saklama kapları Uygun olmayan alanlarda depolanan kimyasallar Zehirli dumanlar Kimyasal sızıntı ve akıntılar Ağır kimyasal kaplarının elle taşınması sırasındaki tehlikeleri Zamana duyarlı kimyasallar: Zamanla özellikleri değişen ve istikrarsız olabilen kimyasallar	6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu (RG: 30.06.2012/28339/son rev. 02.07.2018-KHK703) Zararlı Maddeler ve Karışımlara İlişkin Güvenlik Bilgi Formları Hakkında Yönetmelik (RG: 13.12.2014/29204) İş Sağlığı ve Güvenliği Risk Değerlendirmesi Yönetmeliği (RG.: 29.12.2012/28512) Kimyasal Maddelerle Çalışmalarda Sağlık ve Güvenlik Önlemleri Hakkında Yönetmelik (RG.: 12.08.2013/28733) Çalışanların Patlayıcı Ortamların Tehlikelerinden Korunması Hakkında Yönetmelik (RG.:30.04./28633) Kanserojen ve Mutajen Maddelerle Çalışmalarda Sağlık ve Güvenlik Önlemleri Hakkında Yönetmelik (RG.:06.08.2013/28730) İş Ekipmanlarının Kullanımında Sağlık ve Güvenlik Şartları Yönetmeliği (RG.: 25/4/2013/son rev.24/4/2017) İşyerlerinde Acil Durumlar Hakkında Yönetmelik (RG.: 18.06./ 28681) Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları	Uygun depolama ve paketleme gerekliliklerinin risk kontrolünün yapılması Kimyasal depoları kullanımı (Toksik, parlayıcı, patlayıcı olan kimyasallar güvenlik dolaplarında saklanmalıdır): Aşındırıcı depoları Zehirli depoları Yakıcı, yanıcı, zehirli, çok zehirli veya oksitleyici maddelerin kınlanabilir kaplarının ambalajları sadece 40 cm yüksekliğe kadar depolanabilir Amaca uygun inşa edilmiş alanlarda kullanımda olmayan tüm gaz tüplerinin depolanması Depolama alanlarında depolanan gaz tüpleri - atmosferik izleme ile minimum miktarlarda depolanması Gaz tüplerinin sabitlenmesi/korumaya alınması Oda sıcaklığında bozulabilecek numuneler, standartlar ve yüksek uçuculuğa sahip olan kimyasalların buzdolabında ağzı kapalı şişelerde saklanması Tüm kimyasallar damlama tepsilerinde ve/veya setle çevrilmiş alanlarda depolanması

		Hakkında Yönetmelik (RG.: 15.05.2013/28648/son rev.24/5/2018-30430)	Kimyasallar mümkün olduğunca orijinal kaplarında/ambalajlarında saklanması; bunun uygun olmadığı durumlarda, doğru paketlenme ve etiketlemeyi sağlamak için bir risk değerlendirmesi yapılması Gerekli yerlerde tehlikeli madde tabelaları kullanılması Kimyasalların ağırlığı azaltmak için küçük boyutlu kaplarda bulundurulması Zamana duyarlı kimyasalların, daha önce hazırlanmış denetim programları ile tarihlenmesi ve izlenmesi Geniş, büyük ve ağır parçalar için kaldırma yardımcıları ve taşıyıcıların kullanılması Doğru kişisel koruyucu donanım kullanılması Kimyasalların depolanması ve taşınmasında görevli olan çalışanların eğitimleri Kimyasal depolama alanlarına yetkili personel harici ulaşımın yasaklanması İşe başlama ve acil durum eğitimleri Acil durum süreçlerinin belirlenmesi Sızıntı setlerinin hazır bulunurluğu İlk yardım setlerinin hazır bulunurluğu Eğitimli ilk yardım ekibi bulunması
--	--	--	---

Faaliyet	Tehlike/Risk	Kanun/Yönetmelikler	Kontroller
Kimyasalların taşınması ve kullanımı	Uyumsuz kimyasalların karıştırılması: Yangın Patlama Zehirli gaz/duman Bilinmeyen yeni kimyasalların oluşması Gaz tüplerinin kullanıldığı yerlerdeki havanın tehlikeli olma riskinin artması Hasarlı, çıkmış veya yanlış etiketler Kimyasalların uygun olmayan kaplarda kullanılması Kimyasalların uygun olmayan alanlarda kullanılması Deneyler sırasında zehirli duman ve sızıntı oluşması Kimyasal ayrılmaları sırasında yangın ve patlama oluşması Kimyasallarla fiziksel etkileşimin olması	6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu (RG: 30.06.2012/28339/son rev. 02.07.2018-KHK703) Zararlı Maddeler ve Karışımlara İlişkin Güvenlik Bilgi Formları Hakkında Yönetmelik (RG.: 13.12.2014/29204) İş Sağlığı ve Güvenliği Risk Değerlendirmesi Yönetmeliği (RG.: 29.12.2012/28512) İş Ekipmanlarının Kullanımında Sağlık ve Güvenlik Şartları Yönetmeliği (RG.:25/4/2013/28628/ son rev. 24/4/2017-30430) Kimyasal Maddelerle Çalışmalarda Sağlık ve Güvenlik Önlemleri Hakkında Yönetmelik (RG.: 12.08.2013/28733) Çalışanların Patlayıcı Ortamların Tehlikelerinden Korunması Hakkında Yönetmelik (RG.:30.04.2013/28633) Kanserojen ve Mutajen Maddelerle Çalışmalarda Sağlık ve	Kimyasal özellikleri ve uygun işleme düzenlemelerini belirlemek için risk değerlendirmelerinin yapılması Kimyasallarla uyumlu donanımın kullanılması Çeker ocakların uygunluğu Gaz tüplerinin güvenliği Ağırlığın azaltılması için kimyasalların küçük kaplarda bulundurulması Kimyasal etiketleri Büyük ve ağır malzemeler için taşıyıcı ve kaldırıcılar Taşıma sırasında; yüklerin gövdeden uzakta tutulmasının sağlanması; yükün taşınma ve kaldırılması sırasında bükülme, eğilme, yukarı uzanma, yorucu itme veya çekme, uzun mesafeler, tekrarlayan hareketlerin engellenmesi; öngörülemeyen yükün engellenmesi durumlarının sağlanması Kayma ve düşmenin engellenmesi; zeminler,

	Elle taşıma ve kaldırma sırasında oluşabilecek ergonomik tehlikeler Ağır ve büyük kimyasal kaplarının elle taşınması sırasında ortaya çıkacak tehlikeler Gaz silindirlerin elle kurulması ve taşınması sırasında ortaya çıkabilecek yaralanmalar Islak/ kirli ve kaygan zemin Çalışma ortamının uygun olmaması; düz olmayan zemin, zeminde seviye farklılıkları, ortamın sıcak / soğuk / nemli olması, kimyasalları etkileyecek güçlü hava hareketleri, uygun olmayan aydınlatma koşulları	Güvenlik Önlemleri Hakkında Yönetmelik (RG.: 06.08.2013/28730) Elle Taşıma İşleri Yönetmeliği (RG.: 24.07.2013/28717) İş Hijyeni Ölçüm, Test ve Analiz Laboratuvarları Hakkında Yönetmelik (RG.: 24.01.2017/ 29958) İşyeri Bina ve Eklentilerinde Alınacak Sağlık ve Güvenlik Önlemlerine İlişkin Yönetmelik (RG.:17.07.2013/ 28710) İşyerlerinde Acil Durumlar Hakkında Yönetmelik (RG.: 18.06.2013/ 28681) Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (RG.:15.05.2013 /28648; son rev: RG-24/5/2018-30430)	basamaklar, merdivenlerin temizliği İş hijyen ölçümlerinin yapılması KKD in kullanımı Kimyasal kullanan çalışanların eğitimi Kimyasal depolamaya erişimin yalnızca yetkili personel ile sınırlanması Eğitim ve deneyim seviyesinin yeterliliğinin denetimi Gaz tüpleri taşıma arabaları Gaz tüplerinin elle taşınması eğitimi İşe başlama ve acil durum eğitimleri Acil durum süreçlerinin belirlenmesi Sızıntı setlerinin hazır bulunurluğu İlk yardım setlerinin hazır bulunurluğu Eğitimli ilk yardım ekibi bulunması
--	---	---	---

Faaliyet	Tehlike/Risk	Kanun/Yönetmelikler	Kontroller
Kimya laboratuvarlarında çalışanların kimyasal madde kaynaklı meslek hastalıkları ve kişisel maruziyet ölçümleri	Kimyasal (gazlar, ağır metaller, aromatik ve alifatik bileşikler) kaynaklı meslek hastalıkları Kimyasal madde maruziyeti Kimyasal maddeye maruz kalma şekli Kimyasal maddeye maruz kalma süresi Kimyasal maddeye maruz kalan kişinin fizyolojik özellikleri Çevresel özellikler	6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu (RG: 30.06.2012/28339/son rev. 02.07.2018-KHK703) İş Hijyeni Ölçüm, Test ve Analiz Laboratuvarları Hakkında Yönetmelik (RG.:24.01.2017/29958) Zararlı Maddeler ve Karışımlara İlişkin Güvenlik Bilgi Formları Hakkında Yönetmelik (RG.: 13.12.2014/29204) Kimyasal Maddelerle Çalışmalarda Sağlık ve Güvenlik Önlemleri Hakkında Yönetmelik (RG.:12.08.2013 /28733) Kanserojen ve Mutajen Maddelerle Çalışmalarda Sağlık ve Güvenlik Önlemleri Hakkında Yönetmelik (RG.:06.08.2013/ 28730) Mesleki Hastalıklar Listeleri ve Kanser Tarama Testleri Uluslararası Hastalık Kodları (ICD-10) Meslek Hastalıkları Listesi Mesleki Kanserojen Etkenleri ILO Mesleki Kanseri Nedenleri Listesi	Kimyasalların özellikleri; molekül yapısı, yapacağı bileşikler, oluşan yeni kimyasalların toksidite özelliklerinin tespiti Kimyasalın vücutta, kanda veya suda çözünürlüğü Maddenin vücuda giriş yolu (deri, solunum, sindirim) hedef organlara ulaşma süresini ve etkisi Ortam ölçümleri: sıcaklık, basınç, radyasyon Ortam ölçümleri iki yolda bir periyodik olarak yapılmalıdır İşe giriş ve periyodik kontrol sağlık raporları Mesleki anamnez raporları Kanser tarama testleri İş hijyen ölçüm raporları Gözlem raporları (organ, doku ve sıvılarda kimyasallar veya metabolit ölçümleri) KKD in kullanımı İşe başlama ve acil durum eğitimleri Acil durum süreçlerinin belirlenmesi İlk yardım setlerinin hazır bulunurluğu Eğitimli ilk yardım ekibi bulunması

Faaliyet	Tehlike/Risk	Kanun/Yönetmelikler	Kontroller
Kimyasalların atılması	Hasarlı, çıkmış veya yanlış etiketler Uygun olmayan yerlerde depolanan kimyasallar Atık kimyasallara kontrolsüz erişim Büyük ve ağır kapları elle taşıma yaralanmaları	6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu (RG: 30.06.2012/28339/son rev. 02.07.2018-KHK703) Zararlı Maddeler ve Karışımlara İlişkin Güvenlik Bilgi Formları Hakkında Yönetmelik (RG.:13.12.2014 /29204) İş Sağlığı ve Güvenliği Risk Değerlendirmesi Yönetmeliği (RG.:29.12.2012/28512) İş Ekipmanlarının Kullanımında Sağlık ve Güvenlik Şartları Yönetmeliği (RG.: 25/4/2013/28628 son rev 3. 24/4/2017-30047) İşyerlerinde Acil Durumlar Hakkında Yönetmelik (RG.: 18.06.2013/28681) Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (RG.: 15.05.2013/: 28648/son rev:24/5/2018-30430)	Atılacak kimyasallar etiketlenmiş ve uygun kaplarda bekletilmektedir Atıklar lisanslı yükleniciler tarafından toplanmaktadır Atıkların kaldırıldığı alanın risk değerlendirmelerinin yapılması Uygun alanların erişimlerinin sınırlandırılması İşe başlama ve acil durum eğitimleri Acil durum süreçlerinin belirlenmesi Sızıntı setlerinin hazır bulunurluğu İlk yardım setlerinin hazır bulunurluğu Eğitimli ilk yardım ekibi bulunması

Faaliyet	Tehlike/Risk	Kanun/Yönetmelikler	Kontroller
Laboratuvar cihazları ve ekipmanları: Çeker ocak kullanımı	Laboratuvar kullanımı için uygun olmayan çeker ocakların kullanımı Dış çevreden veya laboratuvarın içinden kaynaklı havanın kontamine olması Çeker ocakların elektrik veya mekanik arızası/durması Kullanılmayan kimyasalların çeker ocaklarda depolanması	6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu (RG: 30.06.2012/28339/son rev. 02.07.2018-KHK703) İş Ekipmanlarının Kullanımında Sağlık ve Güvenlik Şartları Yönetmeliği (RG.:25/4/2013/28628/son rev.24/4/2017) Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (RG.:15.05.2013/28648/son rev. 24/5/2018-30047)	Çeker ocakların türünü belirlemek için risk değerlendirmesi: Tezgâh tipi Devridaim tipi Gömme dolap tipi Devreye alma ve bakım zamanlarının belirlenmesi Devre dışı kaldığında uyarıcı sistem ve süreçlerin belirlenmesi Temizleme süreçlerinin belirlenmesi (yılda en az bir kez akım hızı ölçülmesi) KKD kullanımı Filtre ve uygun hava ayırıştırma sistemlerinin kontrolleri Çeker ocaklarda kimyasal depolanmadığının kontrolü

Faaliyet	Tehlike/Risk	Kanun/Yönetmelikler	Kontroller
Laboratuvar cihazları ve ekipmanları: Cam malzeme kullanımı	Kırık cam nedeniyle oluşan kesikler Isıtılmış camdan kaynaklanan yanıklar Kontamine camdan kaynaklı zehirlenme	6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu (RG: 30.06.2012/28339/son rev. 02.07.2018-KHK703) İş Sağlığı ve Güvenliği Risk Değerlendirmesi Yönetmeliği (RG.:29.12.2012/28512) İş Ekipmanlarının Kullanımında Sağlık ve Güvenlik Şartları Yönetmeliği (RG.: 25/4/2013/28628/son rev.24/4/2017-30047) Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (RG.:15.05.2013/28648/son rev. 24/5/2018-30430)	Cam eşyaların temel kullanımı ve bakımı konusunda çalışanların eğitimi Laboratuvar cam malzemeleri kullanımı Cam eşyaların kullanmadan önce kontrolü Yüksek basınç, vakum gibi işlerde kullanılacak camın uygunluğundan emin olma Uygun işlemlerde uygun cam malzemenin kullanılmasının sağlanması KKD kullanımı Hasarlı ve kırık camların belirlenen şekilde atılması İlk yardım setlerinin hazır bulunurluğu Eğitilmiş ilk yardım ekibi bulunması

Faaliyet	Tehlike/Risk	Kanun/Yönetmelikler	Kontroller
Laboratuvar cihazları ve ekipmanları: Pipet kullanımı	Kontaminasyon Tekrar eden hareketler Uzun süre devam eden hareketler	6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu (RG: 30.06.2012/28339/son rev. 02.07.2018-KHK703) İş Sağlığı ve Güvenliği Risk Değerlendirmesi Yönetmeliği (RG.: 29.12.2012/28512) İş Ekipmanlarının Kullanımında Sağlık ve Güvenlik Şartları Yönetmeliği (RG.:25/4/2013/28628/son rev. 24/4/2017-30047) Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (RG.: 15.05.2013/28648/son rev.24/5/2018-30430)	Tehlikeli maddelerin elle taşınması risk değerlendirmesi yapılması Kullanımın uygun olduğu yerlerde: Tekrarlayan hareketlerin önlenmesi için çoklu pipet kullanımı Elektronik pipet kullanımı Ergonomik olarak uygun pipet kullanımı Lastik paraların kontrol ve depolanması KKD kullanımı İlk yardım setlerinin hazır bulunurluğu Eğitilmiş ilk yardım ekibi bulunması

Faaliyet	Tehlike/Risk	Kanun/Yönetmelikler	Kontroller
Laboratuvar cihazları ve ekipmanları: Tartı odası, tezgâh, kabin, dolap kapağı, çöp kovası, lavabo, buzdolabı, dondurucu vb. kullanımı	Kimyasal dökülme, saçılma, sıçrama tehlikesi Ortamın kontamine olması	6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu (RG: 30.06.2012/28339/son rev. 02.07.2018-KHK703) İş Sağlığı ve Güvenliği Risk Değerlendirmesi Yönetmeliği (RG.: 29.12.2012/28512) İş Ekipmanlarının Kullanımında Sağlık ve Güvenlik Şartları Yönetmeliği (RG.:25/4/2013/28628/ son rev. 24/4/2017-30047) Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (RG.:15.05.2013/28648/son rev. 24/5/2018-30430)	Kimyasal dökülme, saçılma ve hatta sıçraması durumunda süreçler ve temizlik kontrollerinin belirlenmesi Çalışma sırasında kullanılan kimyasalların ve aletlerin doğru yerlerde tutulması Deney bitişinde kullanılan kimyasalların ve aletlerin yerlerine kaldırılması Çalışma alanlarının temizliğinden emin olunması; tebeşir tozu, kırıntı ve döküntü olmaması, tüm çöp kovalarının boş olması, Temizleme süreçlerinin belirlenmesi (günlük, aylık, vb.) Buzdolabı ve dondurucularda gıda maddesi bulunmaması KKD kullanımı

Faaliyet	Tehlike/Risk	Kanun/Yönetmelikler	Kontroller
Laboratuvar cihazları ve ekipmanları: Isıtıcı (bunsen beki, su banyosu, elektrikli ısıtıcı, yüksek ısılı fırınlar/kül fırınları) kullanımı	Kimyasalın alev alma, patlama ve parlama tehlikesi Kimyasal dökülme, saçılma, sıçrama tehlikesi Yangın tehlikesi	6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu (RG: 30.06.2012/28339/son rev. 02.07.2018-KHK703) İş Sağlığı ve Güvenliği Risk Değerlendirmesi Yönetmeliği (RG.: 29.12.2012 Resmî Gazete Sayısı: 28512) İş Ekipmanlarının Kullanımında Sağlık ve Güvenlik Şartları Yönetmeliği (RG.: 25/4/2013 /28628/son rev . 24/4/2017-30047) İşyerlerinde Acil Durumlar Hakkında Yönetmelik (RG.: 18.06.2013 /28681) Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (RG.: 15.05.2013 /28648/son rev.24/5/2018-30430)	Isıtılacak malzemelerin hangi ısıtıcı kullanılarak ısıtılacağı belirlenmesi (100 derecenin altında su banyosu kullanılması gibi) Bunsen beki gibi açık ısı kaynaklarının yakınında kimyasal bulundurulmaması Isıtma sırasında kullanılacak malzemelerin güvenliğinin sağlanması Kullanılan yüksek ısı fırınlarının periyodik bakımlarının yapılması Açık ısı kaynaklarında alev boyutunun ayarlanması Çalışma alanlarının temizliğinden emin olunması KKD kullanımı

Faaliyet	Tehlike/Risk	Kanun/Yönetmelikler	Kontroller
Kişisel Koruyucu Donanımlar; Laboratuvar Giyim Kuralları ve Sakınılması Gereken Davranışlar	Saçların yanma ve sıkışma tehlikesi Göz ve yüze kimyasal sıçraması Tehlikeli kimyasalların solunması sonucu oluşacak riskler El, kol, bacak, ayak ve cildin tehlikeli kimyasallara maruziyeti; alet ve cihazların ayağa düşme tehlikesi Laboratuvarda yüzük, künye, kolye, bilezik gibi takı ve süs eşyalarının yaratacağı takılma, yanma vb. tehlikeler	6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu (RG: 30.06.2012/28339/son rev. 02.07.2018-KHK703) İş Sağlığı ve Güvenliği Risk Değerlendirmesi Yönetmeliği (RG.: 29.12.2012 /28512) Kişisel Koruyucu Donanımların İşyerlerinde Kullanılması Hakkında Yönetmelik (RG:11.02.2004/25370) Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (RG.: 15.05.2013/28648/son rev.24/5/2018-30430)	Saçlı derinin korunması için (kepler, boneler, siperlikli veya siperliksiz saç fileleri) kullanılmakta Gözlük ve siperliklerin kullanılması sağlanmış Kapalı gözlük (dalgiç tipi gözlük) X-ışını, lazer ışını, ultra-viyole, infrared ve görünür radyasyon gözlükleri Yüz siperleri Gaz, toz ve radyoaktif toz filtreli maskeler kullanılmakta Çalışmalar sırasında herhangi bir şey yiyip içilmesi, sakız çiğnenmesi, elektronik veya normal tütün ürünleri içilmesi, kozmetik maddelerin uygulanması kesinlikle yasaklanmıştır. İçecek kapları, kupaları, su şişeleri, yiyecek kaplarının laboratuvarlara sokulmasına izin verilmez Laboratuvar cam malzemeleri yiyecek ve içecek amaçlı kullanılamaz Çalışılırken: Uzun beyaz pamuklu önlük giyilmekte ve önü ilikli tutulmakta Kapalı, rahat ve düz ayakkabı giyilmekte

		El ve kol koruyucuları Kimyasallardan korunmak için; cam boruların, hunilerin, termometrelerin ve diğer cam eşyaların kauçuk tıpların içine sokulması sık sık gerekmektedir. Bu gibi işlerle uğraşırken pamuklu, deri veya plastik özel koruyucu eldivenler kullanılması; laboratuvarından çıkarken eldivenlerin atılması sağlanır Gerektiğinde kimyasallardan korunma sağlayan giysiler kullanılmakta Kontakt lensler, takma tırnaklar gibi yanmaya ve eriyerek kişiye zarar verecek tıbbi/süs eşyaları kullanılmamakta Tüm takı ve süs eşyaları takılma, ısınma (yanık), kimyasal etkileşimleri gibi tehlikelere karşı çıkartılmalı
--	--	--

Faaliyet	Tehlike/Risk	Kanun/Yönetmelikler	Kontroller
Kimyasal dışındaki diğer atıklar (evrensel atıklar)	Atıkların birbirleri ile olan ilişkileri nedeniyle ortaya çıkabilecek tehlikeler Kırık ve çatlak cam malzemeler nedeniyle yaşanacak kesilme, batma vb. tehlikeler Kağıt atıkları, yağ ve organik sıvıların hızlıca ortamdan uzaklaştırılması için kullanılan bezlerin / mendillerin kontaminasyon tehlikesi Kimyasalların bulunduğu kaplara ait kapakların sebep olduğu tehlikeler Kullanılmış eldiven, gözlük gibi KKD atılması sırasında oluşabilecek tehlikeler Kullanılan kesici, delici maddelerin atılması sırasında yaşanacak batma, kesme vb. tehlikeler Çevreye verilecek zararlar	6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu (RG: 30.06.2012/28339/son rev. 02.07.2018-KHK703) İş Sağlığı ve Güvenliği Risk Değerlendirmesi Yönetmeliği (RG.: 29.12.2012 /28512) Atık Yönetimi Yönetmeliği (RG.: 02.04.2015/29314/son rev. 23/3/2017) İşyerlerinde Acil Durumlar Hakkında Yönetmelik (RG.: 18.06.2013 /28681) Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (RG.: 15.05.2013 /28648/son rev.24/5/2018-30430)	Atık yağlar diğer atıklarla karıştırılmazlar Cam malzemelerin atık prosedürleri belirlenmiş ve uygun şekilde bekletilmekte ve atılmaktadır Kâğıt atık prosedürleri belirlenmiş ve uygun şekilde bekletilmekte ve atılmaktadır Katı maddelerin; kullanılmış kapak, gözlük, eldiven vb. atık prosedürleri belirlenmiş ve uygun şekilde bekletilmekte ve atılmaktadır Atıklar lisanslı yükleniciler tarafından toplanmaktadır Kullanılmış pil, şarj ve ampul için toplama alanları vardır; kullanılmış yağlar farklı bir kapta toplanmaktadır ve sızramaların engellenmesi için farklı bir tepsinin üstünde durmaktadır Atıkların kaldırıldığı alanın risk değerlendirmelerinin yapılmıştır Uygun alanların erişimleri sınırlandırılmış İşe başlama ve acil durum eğitimleri Acil durum süreçlerinin belirlenmesi İlk yardım setlerinin hazır bulunurluğu Eğitilmiş ilk yardım ekibi bulunması

Faaliyet	Tehlike/Risk	Kanun/Yönetmelikler	Kontroller
Elektrik güvenliği	Yangın, patlama ve parlama ihtimali Elektrik çarpması	6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu (RG: 30.06.2012/28339/son rev. 02.07.2018-KHK703) İş Sağlığı ve Güvenliği Risk Değerlendirmesi Yönetmeliği (RG.: 29.12.2012 /28512) İş Ekipmanlarının Kullanımında Sağlık ve Güvenlik Şartları Yönetmeliği (RG.: 25/4/2013 /28628 son rev. 24/4/2017-30047) İşyerlerinde Acil Durumlar Hakkında Yönetmelik (RG.: 18.06.2013 /28681) Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (RG.: 15.05.2013/28648/son rev.24/5/2018-30430)	Elektrik panolarının ulaşımının kısıtlanması Elektrik panolarının yalıtımlarının yapılması Elektrik panolarına ulaşım kolay Acil durumda elektriğin kesilmesi için gerekli işaretlemeler yapılmış Uzatma kabloları sadece geçici olarak kullanılmakta Kullanılan priz, kablo ve diğer malzemeler iyi durumda/ hasarlı malzeme kullanılmaması sağlanmış Elektrik bantı kullanılarak tamir edilmiş kablo yok Gerekli yalıtımlar yapılmış Gerekli yerlerde güç şeritleri kullanılmış Elektrikli aletlerin lavabo gibi su ile yakın yerlerde bulunmamaları sağlanmış Tüm elektrikli cihaz ve ekipmanların üçüncü taraflarca test edilmesi sağlanmış İşe başlama ve acil durum eğitimleri Acil durum süreçlerinin belirlenmesi İlk yardım setlerinin hazır bulunurluğu Eğitilmiş ilk yardım ekibi bulunması

Faaliyet	Tehlike/Risk	Kanun/Yönetmelikler	Kontroller
Acil durumlar	Yangın, patlama ve parlama ihtimali Elektrik çarpması Deprem, su baskını vb. doğal afetler Kimyasal dökülme, saçılma, sızıntı, gaz oluşumu vb.	6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu (RG: 30.06.2012/28339/son rev. 02.07.2018-KHK703) Zararlı Maddeler ve Karışımlara İlişkin Güvenlik Bilgi Formları Hakkında Yönetmelik (RG.: 13.12.2014 /29204) İş Sağlığı ve Güvenliği Risk Değerlendirmesi Yönetmeliği (RG.: 29.12.2012 /28512) İşyerlerinde Acil Durumlar Hakkında Yönetmelik (RG.: 18.06.2013 /28681) İş Ekipmanlarının Kullanımında Sağlık ve Güvenlik Şartları Yönetmeliği (RG.:25/4/2013/28628/son rev. 24/4/2017-30047) Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (RG.: 15.05.2013 /28648/son rev.24/5/2018-30430)	Acil durum planları hazırlanmış, süreçler belirlenmiş Acil durum planları asılmış Acil çıkış koridorları belirli ve işaretlenmiş, koridorlarda malzeme bulunmamakta Yangın söndürücü sistemleri kurulmuş, yangın söndürücüler kullanıma hazır Acil durum alarm sistemleri kullanılır durumda Dökülme setleri hazır Göz ve vücut duşları kullanıma hazır Laboratuvarda bulunan tüm geri dönüşüm ve çöp kutularının minimum seviyede dolu olarak tutulması sağlanmış Acil durum eğitimleri verilmekte Acil durum ekipleri belirlenmiş İlk yardım setlerinin hazır bulunurluğu Eğitimli ilk yardım ekibi bulunması

Faaliyet	Tehlike/Risk	Kanun/Yönetmelikler	Kontroller
İletişim	Acil durum	6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu (RG: 30.06.2012/28339/son rev. 02.07.2018-KHK703) İş Sağlığı ve Güvenliği Risk Değerlendirmesi Yönetmeliği (RG.: 29.12.2012 /28512) Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (RG.: 15.05.2013 /28648/son rev. 24/5/2018-30430)	Yetkili personellerin ve süreçler belirlendiği; Kimyasal hijyen planları Standart çalışma prosedürleri Malzeme Güvenlik Veri Formları hazırlanmış ve uygulanmakta Tüm laboratuvar çalışanları gerekli laboratuvar güvenlik eğitimlerini almış Acil durum iletişim çalışanları belirli ve iletişim numaraları diğer kişilerle paylaşılmış

Sonuç

Sanayi ile karşılaştırıldığında daha güvenli ortamlar olduğu düşünülen üniversitelerin kimya laboratuvarları her gün farklı şiddette kaza yaşayan öğrencilerin korunması için karşılaşılabilecek her türlü tehlike ve bunların yaratacağı risklerin belirlenerek gerekli önlemlerin önceden alındığı bir risk yönetimi, geleceğin çalışanları olan öğrencileri eğitimleri sırasında ve çalışma hayatlarında iş kazası ve meslek hastalıklarına karşı koruyacak, onların çalıştıkları ortamı daha güvenli hale getirmekte söz sahibi olmalarını sağlayacaktır.

İş kazalarının neden gerçekleştiğinin bilinmesi, teorik olarak bu sebeplere alınacak olan çözümlerin üretilmesi ve gerçekleşmemesi için gerekli olan önlemlerin alınmasında belirleyicidir. Amerika Hastalık Kontrol ve Koruma Merkezi, Eğitim Hizmetleri Endüstrisinin kimyasal kaynaklı yaralanmalarda ikinci sırada yer aldığını ve ayrıca bildirilen kazalarda yaralananların üçte ikisinin öğrenci olduğunu raporlamıştır (Hill & Nelson, 2016). Hoşten (2021) ülkemizin en çok tercih edilen dört devlet üniversitesinde yapılan güvenlik iklimi algısının ölçüldüğü çalışmada laboratuvar çalışmaları sırasında her iki öğrenciden birinin ramak kala olay ve her on öğrenciden birinin eğitim aldığı üniversitede iş kazası geçirdiği ölçmüştür. Öğrencilerle gerçekleştirilen “İSG’de Kimya Laboratuvarları Tehlikeleri” konulu bir söyleşide öğrenciler deney sırasında ellerinin yanması veya dökülen asit nedeniyle önlüklerinin delinmesini iş kazası olarak değerlendirmedikleri ve bildirme ihtiyacı duymadıklarını ifade ettikleri belirtilmiştir (İTÜ Bizbize, 2021). Bu durum, ülkemizde zaten yüksek olan ramak kala olay ve iş kazası geçiren öğrenci sayısının bildirilenden daha fazla olabileceği ihtimalini akıllara getirmektedir.

İSG kurallarının kanunda belirtilen esaslara göre yürütülmesi işveren ve çalışanın sorumluluklarını eksiksiz yerine getirmeleri ile başarıya ulaşabilir. Öğrencilerin kimya laboratuvarlarında kaza geçirmeleri ile eğitim aldıkları üniversiteler arasında yöneticilerin güvenliğe katılımı, kurumda güvenlikle ilgili yürütülen çalışmalar,

çalışma ortamının fiziki şartları ve çalışanların kişisel özellikleri arasında doğru yönlü bir ilişki vardır (Glendon&Litherland, 2001).

Aynı sektörde farklı işyerlerini değerlendirmek farklı teknoloji ve risklere sahip olmaları nedeniyle son derece güçtür (Zohar, 1980). Üniversite laboratuvarları da tıpkı işyerleri gibi üniversitelerin sahip olduğu imkanlar nedeniyle farklılık gösterebilmekte ve alınacak önlemler bu imkanlar ölçüsünde gerçekleştirilebilmektedir. Bir iş yerinde kazaya neden olan kişi, malzeme, ortam, çevre gibi etmenleri en iyi bilenler o ortamı kullanan kişilerdir. Bu nedenle kimya laboratuvarlarını en iyi bilen kişiler de o laboratuvarlarda görev yapan akademik personeldir. Dufour & ark. (2021) yaptığı çalışmada, bu akademik personelin laboratuvardaki çalışma ortamından ve çevrenin güvenliğinden sorumlu olduğu için aslında işveren temsilcisi olduğunu ifade eder. Bu bağlamda laboratuvarında çalışan akademisyenlerin aynı zamanda bir işveren olarak en önemli sorumluluğu çalışanlarını yani öğrencileri korumak, onların sağlık ve güvenlik ortamı sağlanmış bir çalışma ortamında çalışmalarını yürütmelerini sağlamaktır. Onların güvenliğe katılımları çalışma ortamının güvenlik algısını da belirleyecektir.

Bu çalışmada hazırlanan tablolar İSG uygulayıcıları ve akademik personelin kimya laboratuvarlarında gerçekleşen faaliyetleri kontrol etmelerini düzenleyecek şekilde hazırlanmıştır. Kimya laboratuvarlarına hâkim olmayan İSG uzmanları ve İSG denetimlerinin nasıl yapılacağını bilmeyen akademik personel tarafından rahatlıkla kullanılacak şekilde düzenlenen tablolar bu alanda standartların sağlanabilmesi için tüm üniversitelerin kullanabileceği, alanda bir eksikliğin giderilmesini amacıyla hazırlanmıştır.

Üniversite yöneticilerinin başta laboratuvar çalışanları olmak üzere akademik personel ve öğrencilere laboratuvar gerçekleştirilen her faaliyet için olası tehlike ve riskleri anlatması, bu risklerin zarar vermeden önce hangi kontrollerle engellenebileceğini yapılması gereken kontroller ve alınması gereken önlemler hakkında periyodik

olarak bilgilendirme yapması güvenlik uygulamalarının verimli yrtlmesi için gereklidir. Tüm niversite laboratuvarları taşıdığı riskler açısından farklı olsalar da kontrol edilmesi gereken noktalar benzerlik göstermektedir.

Unutulmamalıdır ki akademik personel ve ğrencilerin İSG çalışmalarına katılımları sadece okullarımızda değil sanayimizde de sağlık ve güvenlik şartlarının sağlanması açısından son derece büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın gelecekte geliştirilerek öğrenciler, akademik personel ve diğer laboratuvar çalışanlarının tehlikeli kimya laboratuvarlarında güvenli çalışmasına katkı sağlayacağını düşünüyoruz.

Kaynaklar

Alipaşa, A., Karamustafaoğlu, S., Sevim, S., ve Karamustafaoğlu O. (2002). Genel Kimya Laboratuvar Uygulamalarının Öğrenci ve Öğretim Elemanı Gözüyle Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 50-56.

Ball, S. J. (2009). Privatising Education, Privatising Education Policy, Privatising Educational Research: Network Governance and The Competition State. *Journal of Education Policy*, 24(1), 83-99.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Eğitim ve Araştırma Merkezi (ÇASGEM), Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2014). *Avrupa Birliği'nde İş Sağlığı ve Güvenliği*. Ankara, ÇASGEM Yayınevi.

Çöğenli, M. Z. (2019). *İş Sağlığı ve Güvenliğinde Psikososyal Yaklaşımlar*, Eğitim Yayınevi.

Doğan, M. (2000). Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde Kimya Alanında Gelişmeler. *Atatürk'ün ölümünün 62. yılında Cumhuriyet Türkiye'sinde Bilimsel Gelişmeler Sempozyumu*. 8-10 Kasım 2000 Ankara, 143.

Dufour, C., Pană, A. M., Dumitrel, G. A., ve Neag, N. P. (2021). Occupational Health and Safety in Higher Education: Case-Study for the Implementation of the Knowledge-Creating Spiral. *ACTA Technica Napocensis-Series: Applied Mathematics, Mechanics, and Engineering*, 64(1-S1), 151-157.

Fletcher, D. A., Mcmeeking, R. F., ve Parkin, D. (1996). The United Kingdom Chemical Database Service. *Journal of Chemical Information and Computer Sciences*, 36(4), 746-749.

Foster, B. L. (2003). Principles of Laboratory Safety Management in Academia. *Chemical Health & Safety*, 10(2), 13-16.

Glendon, A.I. ve Litherland, D.K. (2001). Safety Climate Factors, Group Differences and Safety Behaviour in Road Construction. *Safety Science*, 39(3), 157-188.

Goodwin, V., Cobbin, D., ve Logan, P. (1999). Examination of The Occupational Health and Safety Initiatives Available Within The Chemistry Departments of Australian Universities. *Journal of Chemical Education*, 76(9), 1226.

Guarino, J. (1990). Health and Safety Surveys at University Chemistry Laboratories. *Applied Occupational and Environmental Hygiene*, 5(5), 289-292.

Güzel, A. (1986). 3008 Sayılı İş Yasasının Önemi ve Başlıca Hükümleri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (35-36), 165-222.

Hill Jr, R. H. & Nelson, D. A. (2005). Strengthening Safety Education of Chemistry Undergraduates. *Chemical Health & Safety*, 12(6), 19-23

Hoşten, G., (2021). Akademik Personel ve Öğrenciler İçin İş Sağlığı ve Güvenliği Açısından Güvenlik İklimi Modellemesi (İş Sağlığı ve Güvenliği Doktora Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi/ Lisansüstü Enstitüsü / İş Sağlığı ve Güvenliği Ana Bilim Dalı / İş Sağlığı ve Güvenliği Bilim Dalı, İstanbul.

İstanbul Teknik Üniversitesi (2021). Fen Fakültesi Kimya Bölümü Kimya Kulübü Öğrencileri ile Söyleşi, Moderatör ve Kulüp Başkanı: Muhammed İkbâl “Öğr. Gör. Gülizar Hoşten ile Bizbize İş Sağlığı ve Güvenliği Zoom Meeting”.

Karabulut, M., (2016). Üniversitelerin Kimya Laboratuvarlarında Çalışanların İSG Risklerinin Tespiti ve Kimyasal Maruziyetinin Çözüm Önerileri, (İş Sağlığı ve Güvenliği Uzmanlık Tezi), Çevre ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, İş Sağlığı ve Güvenliği Genel Müdürlüğü, Ankara.

Kokangül, A., Polat, U., ve Dağsuyu, C. (2017). A New Approximation For Risk Assessment Using The AHP and Fine Kinney Methodologies. *Safety Science*, 91, 24-32.

Marin, L. S., Muñoz-osuna, F. O., Arvayo-Mata, K. L., & Álvarez-Chávez, C. R. (2019). Chemistry Laboratory Safety Climate Survey (CLASS): A Tool for Measuring Students' Perceptions of Safety. *Journal of Chemical Health & Safety*, 26(6),3-11

Occupational Safety and Health Administration (OSHA) 3404-11R, (2011 b.). Laboratory Safety Guidance.

Occupational Safety and Health Administration (OSHA) FS-3461, (2011 a.). Laboratory Safety Chemical Hygiene Plan.

Occupational Safety and Health Administration (OSHA), (2007). E-Facts20, Checklist For the Prevention of Accidents in Laboratories.

Occupational Safety and Health Administration (OSHA), Occupational Exposure to Hazardous Chemicals in Laboratories <https://www.osha.gov/laws-regs/interlinking/standards/1910.1450>

Ruzic-Dimitrijevic, L. & Dakic, J. (2014). The Risk Management in Higher Education Institutions. *Online Journal of Applied Knowledge Management*, 2(1), 137-152.

Sümer, H. H. (2018). *İş Sağlığı ve Güvenliği Hukuku*. Seçkin Yayınları, İstanbul.

TC Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). 11. Kalkınma Planı (2019-2023) (Onaylanmış). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf

URL-2 <http://chem.metu.edu.tr/prospective> (Erişim Tarihi: 30.3.2020)

URL-3 <https://muhendislik.istanbulc.edu.tr/tr/content/bolumlerimizin-tarihceleri/kimya-bolumu> (Erişim Tarihi: 30.3.2020)

URL-4 <https://www.arsiv.itu.edu.tr/hakkimizda/itu-tarihi> (Erişim Tarihi: 30.3.2020)

URL-5 www.chemistry.science.ankara.edu.tr (Erişim Tarihi: 30.3.2020),

URL-6 <https://yokatlas.yok.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 10.06.2023)

URL-7 <https://www.osha.gov/safety-management/hazard-prevention> (Erişim Tarihi: 30.3.2020)

URL1: <https://www.kureselamaclar.org/> (Erişim Tarihi:18/02/2023)

WU, T. C., LIU, C. W., and LU, M. C. (2007). Safety Climate in University and College Laboratories: Impact of Organizational and Individual Factors. *Journal of Safety Research*, 38(1), 91-102.

Zararlı Maddeler ve Karışımlara İlişkin Güvenlik Bilgi Formları Hakkında Yönetmelik, Resmî Gazete Tarihi: 13.12.2014 Resmî Gazete Sayısı: 29204.

Zohar, D. (1980). Safety Climate in Industrial Organizations: Theoretical and Applied Implications. *Journal of Applied Psychology*, 65(1), 96-102.

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, Resmî Gazete Tarihi: 06.11.1981 Resmî Gazete Sayısı: 17506.

6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği kanunu, Resmî Gazete Tarihi: 30.06.2012 Resmî Gazete Sayısı: 28339.

BÖLÜM XI

Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi

Hüsnü ERGÜN¹

Giriş

İnsanlar doğumdan itibaren eğitim almaya başlar. İlk eğitimler aile yanında başlarken daha sonra formal ve informal eğitimle devam eder. İnsan büyüdükçe okul denen ortamlarda formal eğitim alırken, insan eğitimleri yetişkinlik döneminde de devam eder. Bu bölümde yetişkin eğitiminin halk eğitimi müdürlüklerince nasıl yürütüldüğü yasal düzenlemeler çerçevesinde tartışılacaktır.

Formal ve İnfomal Eğitim

Eğitim bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı (amaçlı ve planlı) olarak istendik değişme meydana getirme süreci" (Ertürk, 1998) olarak tanımlanmaktadır. Burada bahsedilen kasıt toplumun, devletin, iş dünyasının istediği davranışlardır. Bu istenen ya da beklenen davranış değişiklikleri için okul denilen

¹ Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi

ortamlar oluşturulmuştur. Okullar kapalı bir bina içerisinde, özel olarak düzenlenen dersliklerde bu davranışları gerçekleştirmeye çalışır. Okul çalışanları bazen gezi, müze ziyaretleri, değişik kurum ziyaretleri ile okul dışı ortamlarda da öğrencilerde istenen davranış değişikliklerini oluşturmaya çalışır.

Formal eğitim, belirli yasa ve normlara göre yapılandırılan ve yönetilen, hedefler, içerik ve metodoloji açısından oldukça katı bir müfredat sunan sistematik, organize bir eğitim modeline karşılık gelir. İnfomal eğitim ise düzenli ve sistematik bir eğitim anlayışına uymamaktadır; genellikle geleneksel müfredatın kapsadığı hedefleri ve konuları içermek zorunda değildir (Dip, 1988).

Yukarıdaki tanımdan anlaşılacağı gibi formal eğitim, hedef ve içerikleri belli olan, profesyonel eğitimcilerle organize olmuş bir eğitimidir. Formal eğitimde istenen davranışlar belli olduğundan öğrencilerin bu davranışlara ulaşp ulaşmadığı ölçülerek değerlendirilir. İnfomal eğitimde ise okul ortamında görülen düzenli bir eğitim olmamakta, istenmeyen davranışlar da kazanılabilmektedir. İnfomal eğitim plansız ve programsız olduğundan belirli bir yöntemi de yoktur.

İnsan sürekli öğrenen bir varlıktır. İnsan bu öğrenmesini sadece okul denilen yerlerde gerçekleştirmez. Okul dışında da düzenli olmayan eğitimden geçer. Örgün eğitim dışına çıkılması ile insanlar infomal eğitime daha fazla maruz kalabilmektedir. İnfomal eğitimle istenilen davranışlar kazanılabilsede her zaman bu durum gerçekleşmeyebilir. Toplum, üyelerini sadece infomal eğitime maruz bırakarak toplumda istenmeyen davranışların çoğalması riskini alamaz. Bu nedenle, örgün eğitim çağı dışında bulunan yetişkinleri de formal eğitim içerisinde tutmak ister. Bunu da yaygın eğitim kurumları ile gerçekleştirir.

Yaygın Eğitim Kurumları

İnsan, hayatının hiçbir aşamasında eğitimden vazgeçemez. Örgün eğitim sonrası verilen yetişkin eğitimi; halk eğitimi, kitle eğitimi, yaygın eğitim, temel eğitim, toplum eğitimi, sosyal eğitim,

sürekli eğitim, popüler eğitim gibi kavramlarla tanımlanmaktadır. Ülkemizde, bu eğitimler yaygın eğitim çatısı altında toplanmaktadır (Kaya,2015).

Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat şemasında Bakan Yardımcısı Celile Eren ÖKTEN'e bağlı olarak Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü yer almaktadır (MEB, 2023). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak sunulan hayat boyu öğrenme hizmeti halk eğitim merkezleri, açık öğretim okulları ve olgunlaşma enstitüleri aracılığıyla sunulmaktadır (MEB, 2018).

Örgün eğitim belli yaş gruplarına sunulduğu için, bu yaş sınırı dışına çıkanlar eğitimsiz kalabilmektedir. Toplum, kendisinin gelişimi için tüm üyelerinin eğitimlerinin tek tek sağlayarak genel anlamda kalkınmasını sürdürmek ister. Bu nedenle, örgün eğitim hizmetlerinin yanında yaygın eğitim hizmetleri de sunulmak zorunda kalınmıştır. Tüm yaş gruplarını kapsayan yaygın eğitim hizmeti, toplumda zamanında örgün eğitime girememiş, girmiş olsa bile yeterli eğitimi alamamış ya da örgün eğitimi tamamlamış ancak gelişimini sürdürmek isteyenleri kapsamına alır. Kısacası tüm toplum yaygın eğitim kurumları eğitimlerinin potansiyel öğrenci adaylarıdır.

Yaygın eğitim kurumları bu hizmeti sunarken toplumun tüm üyelerinin hayat boyu öğrenmesini sağlar, verilen eğitimin bilimsel ve bütüncül bir anlayışla sunulmasını sağlar, sunulan eğitimin halen kullanılabilir bilgiler içermesine önem verir, bu eğitim örgün eğitim gibi zorunlu olmayıp gönüllülük esası ile verilir. Yaygın eğitim faaliyetlerinden her kesimin yararlanması sağlanır. Yaygın eğitim okul dışında da verilir. Kurum binasında verilemeyen kurslar, mahalle sakinleri tarafından sağlanan yerlerde, kamu kurum ve kuruluşlarının kullanmadığı binalarda, örneğin kapatılan köy okullarında, kamu kurum ve kuruluşlarının kullandığı binalarda örneğin,boş dersliği olan ve halen faaliyetini sürdüren okullarda, gezici olarak hazırlanan mobil eğitim araçlarında, fabrikada kısaca aklımıza gelen her yerde açılabilir. Verilen eğitimlerin toplumun bir ihtiyacına cevap vermesi beklenir. Bu eğitimler için toplumun her

kesimi ya da kurumu ile işbirliği ve eşgüdüm içinde çalışılır. Yaygın eğitim faaliyetleri formal eğitim içerisinde yer aldığından kazandırılacak davranışlar bellidir. Bir programı vardır. Bu program doğrultusunda planlı bir şekilde yürütülmesi sağlanır. Yaygın eğitim faaliyetleri toplumun bir kesimine verilince kesintiye uğramaz. Diğer ilkelere uygun olarak sürekli olarak tam gün ve tam yıl eğitimler verilir. Programlar sürekli yenilenir ve güncellenir. Program doğrultusunda öğretmen ve yöneticilerin de kendisini yenilemesi beklenir (MEB, 2018).

Yaygın eğitim faaliyeti olarak yürütülen, meslek kursları, okuma-yazma kursları ve sosyal kültürel kurslar hem yetişkinlerin eğitimine katkı sunarken hem de toplumun kalkınması için yararlı olabilmektedir (Türkoğlu ve Uça, 2011). Yaygın eğitim faaliyetlerini düzenleyen kurumlar, bir müdür marifetiyle yönetilir. Müdür bu kurumları yönetirken kendisine müdür yardımcıları eşlik eder. Yaygın eğitim kurumlarında, yöneticilerden başka, öğretmen, kütüphaneci, şoför, hizmetli, kaloriferci, güvenlik görevlisi, aşçı ve diğer personel istihdam edilir (MEB, 2018).

Yaygın eğitim faaliyetlerinde yetişkin eğitimi verilirken bu eğitim formasyonu olmayanlar tarafından verilebilmekte, ek ders ücretleri yetersiz gelebilmekte, kursların eğitici ücretleri gönderilirken diğer sarf malzemelerin gönderilmemesi, fiziki şartları uygun olamayan yerlerde de bu kursların açılması, özellikle eğitici personelin yetersiz olması gibi sorunlarla karşılaşmaktadır (Selçuk, 2017). Bununla birlikte yönetim açısından idari personel eksikliği nedeniyle idari personelin iş yükünün artması, yöneticilerin çalışma koşullarına karşılık aldıkları ücreti yetersiz bulmaları nedeniyle ayrılmak istemeleri, açık öğretim öğrencilerine rehberlik edecek rehber öğretmenin sayısının yetersiz olması, kurs denetimlerinin yapılamaması da karşılaşılan diğer sorunlardandır (Dolanbay, 2014).

Toplumun gelişimine katkı sağlama, kişilerin ekonomik gelişimi ve kişisel gelişim için faydalı olabilen bu kurslarda yaşanan sorunlardan ilki yeterli personel bulunmamasıdır. Bulunan personelin de pedagojik formasyon yeterlilikleri istenilen düzeyde

olmayabilmektedir. Usta öğretici olarak çalışanlar, eğitim fakültesi mezunu olmayabildiğinden pedagojik formasyon sıkıntısı yaşanabilmektedir. Yaygın eğitim kurslarının etkili ve yeterli olmasında eğitici personelin etkisi oldukça fazla olabilmektedir. Bunun yanında, eğitici personelin önünü açacak, onlara engel olmayacak, eğitime duyarlı yöneticilerde eğitimin kalitesine katkıda bulunacaktır. Bunların yanında fiziki yeterlilik, donanım, araç gereç eksikliğinin olmaması da eğitimin niteliğini arttıracaktır. Yönetim kursların etkili ve verimli yürütüldüğünü kontrol etmek ister. Eksiklikleri görerek eğitimin niteliğini sürekli arttırmak ister. Bunları gerçekleştirmek için yapılan eğitim faaliyetleri sürekli denetlenmelidir. Ancak yetersiz yönetici sayısı bunun gerçekleşmesini de zorlaştıracaktır.

KAYNAKÇA

Dib, C., Z. (1988). Formal, Non-Formal and İnformal Education: Concepts/Applicability. Cooperative Networks in Physics Education, 173, 300–315. doi:10.1063/1.37526

Dolanbay, T. (2014). Hayat Boyu Öğrenme Sürecinde Halk Eğitimi Merkezlerinin Yaşadığı Yönetsel Sorunlar. (15/09/2023 tarihinde https://acikerisim.bartın.edu.tr/bitstream/handle/11772/300/Tuncay_dolanbay.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden ulaşılmıştır).

Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Meteksan Yayınları.

Kaya, H. E. (2015). Türkiye’de Halk Eğitimi Merkezleri. International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS), Özel Sayı, 268- 277.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği. (Erişim tarihi: 15.10.2023). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24507&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>, sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2023). Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması. (Erişim tarihi: 13.11.2017). <https://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.php>, sayfasından erişilmiştir.

Selçuk, M. (2017). Halk Eğitimi Merkezlerinin Karşılaştığı Sorunlar. (29/10/2023 tarihinde <https://gcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/2106/1/Mehmet%20Sel%20C3%A7uk.pdf> adresinden ulaşılmıştır).

Türkoğlu, A. ve Uça, S. (2011). Türkiye’de Halk Eğitimi: Tarihsel Gelişimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (2), 48-62.

