

**YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİCİLİK YETERLİKLERİNİN
BELİRLENMESİ**

İ. Deniz Erguvan-Sarıoğlu

113728

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez danışmanı: Doç. Dr. Ali İlker Gümüşeli

113728

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

İstanbul

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eylül 2002

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın kapağında yazar olarak sadece benim adım geçiyor, ama aslında pek çok kişi bu araştırmanın ortaya çıkması için en az benim kadar çalıştı.

Bu insanların başında yüksek lisans eğitimim boyunca bana verdiği destekten dolayı değerli danışmanım Doç Dr. Ali İlker Gümüşeli'ne,

İstatistiksel analizlerime yardımcı olmak için neredeyse bütün yazını bana ayıran Araştırma Görevlisi Yusuf İnandı'ya,

Akademik çalışmalara devam etmem konusunda beni sürekli destekleyen eşim Savaş Sarıoğlu'na,

Ve bugünlere gelmemde en büyük çabayı gösteren annem ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	II
İÇİNDEKİLER.....	III
TABLolar LİSTESİ.....	VI
ÖZET.....	IX
ABSTRACT.....	XI

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİMİ İLE İLGİLİ KURAMSAL BİLGİLER.....	1
Yetişkin Eğitiminin Tarihsel Gelişim Süreci.....	1
Yetişkin Eğitiminin Tanımı ve Amaçları.....	2
Yetişkin Eğitiminde Örgütlenme.....	5
Türkiye’de Yetişkin Eğitiminin Geçmişi.....	6
Cumhuriyet Öncesi Dönemde Yetişkin Eğitimi.....	6
Cumhuriyet Döneminde Yetişkin Eğitimi.....	8
Halk Eğitim Merkezleri ve Yetişkin Eğitimi.....	12
Üniversiteler ve Yetişkin Eğitimi.....	14
Yetişkin Eğitiminde Görev Alan Kişiler.....	18
Öğreticiler ya da Kolaylaştırıcılar.....	18
Uzmanlar.....	20
Yöneticiler.....	20
Yetişkin Eğitimi Yönetimi.....	23
Yönetim Süreçleri.....	26
Karar verme.....	26
Planlama.....	27
Örgütlenme.....	31
Eşgüdümleme.....	32
Değerlendirme.....	33
İletişim.....	35
İnsan İlişkileri.....	36

Liderlik.....	39
PROBLEM.....	45
Amaçlar.....	46
Araştırmanın Önemi	47
Sayıtlılar.....	48
Sınırlıklar.....	48
Tanımlar.....	48
 BÖLÜM II	
YÖNTEM.....	49
Araştırma Modeli.....	49
Araştırma Evreni ve Örneklemi.....	49
Veriler ve Toplanması.....	49
Verilerin Çözümlemesi.....	50
 BÖLÜM III	
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	51
Türkiye’de yapılan araştırmalar.....	51
Yurtdışında yapılan araştırmalar.....	52
 BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUM.....	55
Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	55
İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	56
Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	57
Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	58
Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	58
Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	59
Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	61
Sekizinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	61
Dokuzuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	62
Onuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	63
On birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	67
On ikinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	70

On üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	74
On dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	80
On beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	84
On altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	88

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	93
Sonuç.....	93
Öneriler.....	95

KAYNAKÇA.....	96
---------------	----

EKLER.....	100
------------	-----

EK 1. Anket Uygulama İzin Yazı ve Onay Örnekleri.....	101
EK 2. Anket Formu.....	103

TABLÖLAR LİSTESİ

1. MEB'E BAĞLI YAYGIN EĞİTİM KURUMLARI.....	11
2. 2000 YILINDA YAYGIN EĞİTİM KURUM, KURSIYER VE ÖĞRETMEN SAYILARI....	12
3. 2000 YILINDA HALK EĞİTİMİ MERKEZLERİNCE AÇILAN KURSLAR VE KATILAN KURSIYER SAYILARI.....	13
4. ÇALIŞANLARIN GÜÇ KAYNAKLARINA TEPKİLERİ.....	44
5. YÖNETİCİLERİN GÖREV YERİ, CİNSİYET, YAŞ, ÖĞRENİM DURUMU, BRANŞ, YÖNETİCİLİK KIDEMİ, KATILDIĞI HİZMETİÇİ EĞİTİM VEYA SEMİNER SAYISI DEĞİŞKENLERİNE GÖRE FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI.....	60
6. YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN KARAR VERME BOYUTUNA İLİŞKİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	61
7. YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN PLANLAMA BOYUTUNA İLİŞKİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	62
8. YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜTLEME BOYUTUNA İLİŞKİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLER.....	63
9. YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN EŞGÜDÜMLEME BOYUTUNA İLİŞKİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	64
10. YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN DEĞERLENDİRME BOYUTUNA İLİŞKİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	65
11. YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN İLETİŞİM BOYUTUNA İLİŞKİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	66
12. YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN İNSAN İLİŞKİLERİ BOYUTUNA İLİŞKİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	67
13. YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK BOYUTUNA İLİŞKİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	68
14. GÖREV YERİ DEĞİŞKENİNE GÖRE YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT ARİTMETİK ORTALAMALA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	69
15. GÖREV YERİ DEĞİŞKENİNE GÖRE YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT ORTALAMALARI ARASINDAKİ FARKLILIKLARIN ANLAMLIĞI İLE İLGİLİ T TESTİ SONUÇLARI.....	72

16. CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	74
17. CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT ORTALAMALARI ARASINDAKİ FARKLILIKLARIN ANLAMLILIĞI İLE İLGİLİ T TESTİ SONUÇLARI.....	75
18. YAŞ GRUBU DEĞİŞKENİNE GÖRE YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	77
19. YAŞ GRUBU DEĞİŞKENİNE GÖRE YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT AĞIRLIKLİ ARİTMETİK ORTALAMALA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	79
20. YAŞ GRUBU DEĞİŞKENİNE GÖRE YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT ORTALAMALARI ARASINDAKİ FARKLILIKLARIN ANLAMLILIĞI İLE İLGİLİ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	80
21. ÖĞRENİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	81
22. ÖĞRENİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT AĞIRLIKLİ ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	84
23. ÖĞRENİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT ORTALAMALARI ARASINDAKİ FARKLILIKLARIN ANLAMLILIĞI İLE İLGİLİ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	85
24. ÖĞRENİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN PLANLAMA BOYUTU İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT LSD TESTİ SONUÇLARI.....	85
25. ÖĞRENİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN DEĞERLENDİRME BOYUTU İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT LSD TESTİ SONUÇLARI.....	86
26. BRANŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT ARİTMETİK ORTALAMALA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	88
27. BRANŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT AĞIRLIKLİ ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	89
28. BRANŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT ORTALAMALARI ARASINDAKİ FARKLILIKLARIN ANLAMLILIĞI İLE İLGİLİ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	91
29. YÖNETİCİLİK KIDEMİ DEĞİŞKENİNE GÖRE YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	92

30. YÖNETİCİLİK KIDEMİ DEĞİŞKENİNE GÖRE YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT AĞIRLIKLİ ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	94
31. YÖNETİCİLİK KIDEMİ DEĞİŞKENİNE GÖRE YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT ORTALAMALARI ARASINDAKİ FARKLILIKLARIN ANLAMLILIĞI İLE İLGİLİ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI	95
32. KURS SAYISI DEĞİŞKENİNE GÖRE YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	96
33. KURS SAYISI DEĞİŞKENİNE GÖRE YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT AĞIRLIKLİ ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	98
34. KURS SAYISI DEĞİŞKENİNE GÖRE YETİŞKİN EĞİTİMİ YÖNETİCİLERİNİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARINA AİT ORTALAMALARI ARASINDAKİ FARKLILIKLARIN ANLAMLILIĞI İLE İLGİLİ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	99



ÖZET

Yetişkin eğitimi artık bilgi çağına ayak uydurabilmenin vazgeçilmez koşulu olarak kabul edilmeye başlamış, bunun için de yetişkin eğitimi ile ilgili çalışmalar son yıllarda önemli ölçüde hız kazanmıştır.

Yetişkin eğitimi etkinliklerinin başarılı olmasında yöneticilerin oynayacakları rol çok önem taşımaktadır. Etkili bir yetişkin eğitimi yöneticisinin niteliklerini genel hatlarıyla belirleyecek olursak, karşımıza oldukça sorumluluk isteyen bir görev çıkmaktadır. Çünkü yetişkin eğitimi alanında yöneticilik yapanların eğitim yöneticiliğinin bilinen yeterliklerinin yanı sıra, yetişkinlere hizmet vermek için gereken bazı özel yeterliklere de sahip olması gerekir. Örneğin hem birey hem de öğrenci olarak yetişkinlerin ortak özelliklerinden haberdar olması gerektiği gibi, kursiyerlerin gereksinimlerine karşı hassas olması gerektiğinden, aynı zamanda bir halkla ilişkiler uzmanı olmalıdır.

Bu araştırma yetişkin eğitimi yöneticilerinin yönetim süreçleri, insan ilişkileri ve liderlik boyutlarındaki yeterlikleri ne derece yerine getirdiklerini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın verileri, İstanbul'da bulunan 33 Halk Eğitim Merkezi ile Sürekli Eğitim Merkezi bulunan 7 Üniversiteden seçilen toplam 70 yöneticiye uygulanan anket aracılığı ile elde edilmiştir. Anketler deneklere posta yoluyla uygulanarak toplanmıştır. Verilerin kodlanma işlemi yapılmış ve bu kodlama işlemlerinden sonra, deneklerin genel görüşleri için standart sapma ve ortalamalar verilmiştir. Ayrıca deneklerin cinsiyet ve görev yeri değişkenlerine göre t testi yapılmıştır. Yaş, branş, öğrenim durumu, yöneticilik kıdemi ve aldıkları hizmetiçi eğitim değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmış, anlamlı farklılığın çıktığı durumlarda ise farklılığın kaynağını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, yetişkin eğitimi yöneticilerinin büyük ölçüde öğretmen yetiştiren okul mezunu oldukları, yetişkin eğitimi konusunda eğitim almadıkları, yetişkin eğitimi konusundaki bilgilerini öncelikle bu alanda hizmet vererek sonra da hizmetiçi eğitim kurslarına katılarak kazandıkları anlaşılmıştır. HEM müdür ve müdür yardımcılarının mali plan yapma, hizmetiçi eğitim düzenleme, pazarlama ve halkla ilişkiler kurma gibi planlama boyutuna ait yeterlikleri düşük düzeyde yerine getirdikleri görülmüştür. SEM müdür ve müdür yardımcılarının ise planlama boyutunda düşük düzeyde yeterlik gösterdikleri, ancak teknoloji kullanımını HEM yöneticilerinden daha sık yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra iletişim boyutuna ait olan kalite çemberleri, sorun çözme toplantılarından

yararlanmak SEM yöneticilerinin düşük düzeyde gerçekleştirdiği yeterlikler olarak belirlenmiştir. Yetişkin eğitimi yöneticilerinin görev yeri, cinsiyet, yaş, branş ve yöneticilik kıdemi ve katılmış oldukları kurs sayısı değişkenlerine göre görüşleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıklar çıkmamıştır. Öğrenim durumu değişkenine göre ise yetişkin eğitimi yöneticilerinin görüşleri arasında planlama ve değerlendirme boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.



ABSTRACT

Adult education has been accepted to be an indispensable way of catching up with the changes that the age of information brings, thus, studies on adult education has increased accordingly.

Success of adult and continuing education organizations relies on the skill and knowledge of individuals who hold the administrative roles. In its most general sense, role of an effective adult education administrator could be defined as one that requires a great amount of responsibility. Besides the commonly accepted responsibilities of educational administration, adult education administrators must possess some special competencies originating from the fact that their students are adults. For this reason, the administrator must be aware of the needs of adults both as students and individuals, which necessitates him to be a public relations expert at the same time.

The aim of this study is to determine the competency levels of adult education administrators in three main administration dimensions, namely, management processes, human relationships and leadership.

The data of the study is gathered from 70 adult education administrators who work in Public Education Centers and Continuing Education Centers in universities in Istanbul. A 46 item questionnaire, which is prepared by the researcher, was pre-tested and the results were checked with factor analysis and reliability test. After necessary improvements have been made, the final version of the questionnaire is conducted on administrators. After coding of the data, standard deviations and mean values of administrator perceptions have been calculated. For sex and workplace variables, T tests; for age group, specialty area, level of education, administration experience and the number of in-service training variables, one-way analysis of variance tests have been carried out to figure out whether there is a statistically significant difference among administrator perceptions. Tukey's tests have been used in cases where there is a statistically significant difference.

The findings of the study could be summarized as follows: adult education administrators are generally teachers who do not hold degrees in adult education, and are trained in adult education by working in the field and participating in in-service training. The competency levels of Public Education Center Administrators in making financial plans, designing in-service training courses, marketing and public relations are perceived by themselves to be low. Continuing Education Center Administrators also perceive themselves to be doing low on planning process. Besides this, their perceptions towards using quality circles, brainstorming activities have been founded to be low. There are no statistically

significant differences between variables such as workplace, sex, age, specialization area, experience in administration and the number of seminars they attended on adult education and perceptions of adult education administrators. However, there are statistically significant differences between administrator perceptions and their level of education.



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturmak için Yetişkin Eğitimi ve Yetişkin Eğitimi Yönetimi ile ilgili kuramsal bilgiler verilmiş ve problem tanımlanmıştır. Ayrıca araştırmanın amacı, önemi, sayıltılar, sınırlıklar, tanımlar ve kısaltmalar belirtilmiştir.

Yetişkin Eğitiminin Tarihsel Gelişim Süreci

Bir toplumun kalkınmasında anahtar rol oynayacak kişiler o toplumun bireyleridir. Her toplum, kendi kalkınmasını sağlayacak bireyleri eğitim yoluyla yetiştirir. Eğitim sayesinde bireyler hem yaşamlarını daha iyi koşullarda sürdürebilir hem de toplum kalkınmasında üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları etkili bir biçimde yerine getirebilir.

Eğitim deyince çoğu insanın aklına gelen ilk ve belki de tek kavram okul, yani örgün eğitimidir. Oysa kökenleri örgün eğitimden çok daha geriye dayanan yaygın eğitim, hızla gelişen bilim ve teknoloji sayesinde, okulda öğrendikleri çoğu bilginin kısa bir süre sonra demode olduğunu fark edip telaşa kapılan günümüz yetişkinleri için bir can simididir. Hele ekonomik ve toplumsal nedenlerden dolayı örgün eğitimden yararlanamayan okumaz yazmaz nüfusun kentlerde %11.6, kırsalda %24'e vardığı Türkiye'de, yaygın eğitim üzerinde önemle durulması gereken bir kavramdır.

Yetişkin eğitimi artık marjinallikten -yani önceleri önemsiz olmayan konumundan- kurtulmuş ve eğitim sisteminin bir alt sistemi olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Bilgi çağına ayak uydurabilmenin vazgeçilemez koşulu olan yaşamboyu eğitim kavramının özellikle 1960'lı yıllarda önem kazanmasıyla yetişkin eğitimi ile ilgili çalışmalar da hız kazanmıştır. Özellikle UNESCO'nun eğitim alanında etkin bir rol oynamaya başlamasıyla birlikte yetişkin eğitiminin tanımı, işlevi ve çalışma alanıyla ilgili konular da netlik kazanmaya başlamıştır.

Yetişkin eğitiminin gelişmesinde UNESCO tarafından düzenlenen Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferanslarının büyük katkısı olmuştur. Bu konferanslardan ilki 1949 yılında Danimarka'nın Elseneur kentinde toplanmıştır. İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesinden kısa bir süre sonra yapılan bu konferans, seçkinler ile halk arasındaki

uçurumu kapatma ve demokrasiyi geliştirme görüşünü vurgulamıştır. Konferansın odak noktalarından bir diğeri de, yetişkin eğitimi etkinliklerinin devletten çok gönüllü ve özel kuruluşlar tarafından gerçekleştirilmesi gerekliliğidir. Ayrıca sanayi devriminin yarattığı yabancılaşma, yalnızlık gibi konularda yetişkin eğitiminin çözümler üretmesi gerektiği belirtilmiş, yetişkin eğitiminin örgütlenmesi üzerinde durulmuş, yetişkin eğitimi ve örgün eğitim arasında daha güçlü bağlar kurulması önerilmiştir (Duman, 2000, s.136).

İkinci Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı ise 1960 yılında Montreal’de gerçekleşmiştir. Dünya barışı, silahsızlanma, eğitsel, cinsel, ırksal, dinsel ve uluslararası eşitsizlik gibi konuların tartışıldığı bu konferans, özel sektörün ve devlet kurumlarının yetişkin eğitimindeki rollerini ele almıştır ve bu kurumlara önemli sorumluluklar vermiştir. Yetişkin eğitiminin, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’ndeki ilkeler çerçevesinde bir hak olarak uygulanması gerektiği de konferans sonunda alınan kararlardan biridir (Güneş, 1996, s.30).

1972’de Tokyo’da gerçekleştirilen Üçüncü Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı, üçüncü dünya ülkelerinin kalkınması, dünya barışının sağlanması ve eğitimden yoksun gruplara nasıl ulaşılacağı gibi konulara yer vermiştir. Yetişkin eğitiminin yaşamboyu sürmesi gerektiği belirtilerek, artık toplumu yeniden şekillendirecek değişimlere yol açması gereken bir eğitim olarak da kabul edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Dördüncü Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı 1985’te Paris’te toplanmıştır. Barış, silahsızlanma, çevrenin korunması ve sosyo-ekonomik kalkınma, bu konferansın önemli konularındandır. Bu konularda yetişkin eğitime düşen görevler belirlenmiş, bir önceki konferanslardan farklı olarak, bireylerin teknolojik gelişmelerin üstesinden nasıl gelebileceği tartışılmış, tamamlayıcı eğitim, yeniden iş kazandırma, hizmet-içi eğitim, yetişkinlere yönelik uzaktan öğretim ve seminer gibi etkinliklerin düzenlenmesi konusunda yüksek öğretim kurumlarına görev ve sorumluluklar yüklenmiştir.

Beşinci ve son UNESCO konferansı 1997 yılında Almanya’nın Hamburg kentinde toplanmıştır. Konferansın başlığı “Yetişkin Öğrenmesi: 21. Yüzyıl İçin Bir Anahtar”dır. Konferansta yetişkin öğrenmesi ve dünyadaki sorunlar, yetişkin öğrenmesinin koşulları ve niteliğinin geliştirilmesi, okuma-yazma ve temel eğitimin

evrensel bir hak olarak görülmesinin sağlanması, yetişkin öğrenmesi yoluyla kadının güçlendirilmesi gibi konular ana başlıklar olarak ele alınmıştır.

Yetişkin Eğitiminin Tanımı ve Amaçları

Yetişkin eğitimindeki gelişmelere rağmen yetişkin eğitimi kavramı üzerinde hala bir fikir birliği yoktur. Yetişkin eğitimi bazen bir süreci, bazen eğitim alan kişilerin özelliğini bazen de eğitim programlarının içeriğini vurgulayan bir kavram olarak kullanılmaktadır. Farklı gelişmişlik düzeyindeki ülkelerin yetişkin eğitimine bakış açıları ve bu eğitimden beklentileri farklı olduğu için de ortak bir tanımda birleşmek çok kolay görünmemektedir. UNESCO'nun yetişkin eğitimi tanımı Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğü'nde şöyle verilmektedir (Oğuzkan, 1997 s, 68):

Yetişkin eğitimi, içeriği, düzeyi ve yöntemi ne olursa olsun ve ister okullarda, kolejlerde, üniversitelerde veya çıraklıkta uygulanan ilköğretimin uzantısı bir eğitim olarak düşünülün veya o eğitimin yerini tuttuğu varsayılın, yetişkin olarak düşünülen kişilerin yeteneklerini geliştirmelerine, bilgilerini arttırmalarına, teknik veya mesleki yeterliliklerini iyileştirmelerine veya bu yetenek, bilgi ve yeterliliklerine yeni bir yön vermelerine, tutum ve davranışlarını hem kişisel gelişme bakımından, hem de dengeli ve bağımsız bir toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma bakımından değiştirmelerine olanak sağlayan düzenli eğitim süreçlerinin tümünü ifade eder.

Ekonomik ve Kültürel kalkınma Örgütü'nün (OECD) tanımına göre “öğrenim çağının dışına çıkmış ve asıl uğraşısı artık okula gitmek olmayan kimselerin hayatlarının herhangi bir aşamasında duyacakları öğrenme ihtiyacını veya ilgiyi tatmin etmek üzere özellikle düzenlenen faaliyetler ya da programlar” (Bülbül, 1991, s.33) yetişkin eğitiminin kapsamını oluşturmaktadır.

Ülkemizde çoğu zaman, yetişkin eğitimi, yaygın eğitim, halk eğitim kavramları birbirinin yerine eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası'na göre eğitim sistemimiz örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki başlık altında ele alınmış ve yaygın eğitim, örgün eğitimin yanında ya da dışında düzenlenen eğitim etkinliklerinin tümü olarak görülmüştür. Resmi Gazete'nin 07.08.1979 tarih ve 16720 sayısında yayımlanan “Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği”nde yaygın eğitim kavramı şöyle tanımlanmaktadır (madde 7):

Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedan çıkmış bireylere gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak için örgün eğitimin yanında veya dışında onların ilgi

istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmeleri sağlayıcı nitelikte, çeşitli süre ve düzeylerde yaşam boyu yapılan eğitim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümü.

Yaygın eğitimin amaçları da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından şöyle tanımlanmaktadır: Millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş olan veya herhangi bir kademesinde bulunan ya da bu kademedен çıkmış yurttaşlara örgün eğitimin yanında veya dışında;

- Okuma-yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim olanağı hazırlamak,
- Bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmelere uyumlarını kolaylaştırıcı eğitim olanağı sağlamak,
- Millî kültür değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı ve benimsetici nitelikte eğitim yapmak,
- Toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıkları kazandırmak,
- Ekonominin gelişimi doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslek edinmelerini sağlayıcı olanaklar hazırlamak,
- Beslenme ve sağlıklı yaşam tarzını benimsetmek,
- Çeşitli mesleklerde çalışanlara, gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak,
- Boş zamanlarını yararlı bir biçimde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmaktır. (www.meb.gov.tr)

Halk eğitimi kavramı ise daha çok yaygın eğitim kurumlarında sürdürülen eğitsel etkinlikleri anlatmak için kullanılmaktadır. Eğitimciler arasında da bu konuda bir görüş birliği yoktur. YÖK de ana bilim alanı olarak halk eğitimi kavramını kullanmaktadır.

Halk Eğitimi üçüncü beş yıllık (1973-1977) kalkınma planında da şöyle tanımlanmaktadır:

Asıl işi okula gitmek olmayan hayatta sorumluluk almış veya alma durumunda bulunan her seviye ve kademedeki fert ve toplumlara, ihtiyaçlara dayalı programlar halinde uygulanan, sosyal ve kültürel alanlarda ilerlemelerine yardım eden planlı, sistemli ve sürekli bir şekilde yürütülen okul dışı eğitim, öğretim ve rehberlik faaliyetleri.

Son yıllarda sık sık üzerinde durulan diğer bir kavram da yaşam boyu eğitimidir. Yaşam boyu eğitim kavramı, öğrenmenin yaşam boyunca sürmesi gereken bir süreç olarak algılanmasıyla ortaya çıkmıştır. Özellikle teknik ve toplumsal gelişmelere ayak uydurabilmenin çok önem kazandığı bilgi çağında, yetişkinlerin bilgi, beceri ve davranışlarını güncel tutabilmelerinin tek yolu, öğrenmeyi hiç bitmeyen bir etkinlik olarak benimsemeleridir. Bu yaklaşım örgün eğitim anlayışını da etkilemiş, öğrencilere bazı olguları öğretmekten çok “öğrenmeyi öğretmek”, “bilgiye ulaşmayı öğretmek” gibi konulara önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Yukarıdaki tanım ve açıklamalar yetişkin eğitiminin üç temel özelliğinin olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu özellikler şöyle sıralanabilir:

(a) Yetişkin eğitiminin hedef grubuna, herhangi bir örgün eğitim kurumunun tam zamanlı programlarına devam eden belli yaş grubundaki çocuk ve gençler dışında kalan herkes girmektedir. Hatta bir örgün eğitim kurumunun öğrencisi olup da o kurumun programında yer almayan bir konuda herhangi bir eğitim etkinliğine katılan bir çocuk ya da genç de yetişkin eğitiminin kapsamına girmektedir.

(b) Yetişkin eğitimi hedef grubu belli, amaçları ve hedefleri düzenli, planlı bir eğitimidir.

(c) Amaçlanan eğitim ne olursa olsun, yetişkinlerin bireysel özellikleri, ihtiyaçları ve içinde bulunulan koşullar göz önüne alınır, kurallar örgün eğitime göre daha esnektir (Bülbül, 1991, s.34).

Yetişkin Eğitiminde Örgütlenme

Yakın bir zamana kadar yetişkin eğitimi dünyada genellikle özel ya da gönüllü kuruluşlar tarafından yürütülen ve asıl olarak örgün eğitimden ya hiç ya da yeterince yararlanamamış kişilerin bu eksikliklerini tamamlayıcı bir sosyal hizmet olarak görülmekteydi. Bu yaklaşım bugün bile etkilerini sürdürse de sürekli değişen teknoloji ve gelişen bilim, geleneksel eğitim sistemleri ve okulların bu değişimin hızına ayak uyduramadığının farkına varılmasına yol açmıştır. Sadece Türkiye’de değil, Coombs’un

sözleriyle, bütün dünyada bir eğitim bunalımından söz edilir olmuştur (Ayhan, 1990, s.362).

Böyle bir çağda yetişkin eğitiminin önem kazanması ve yeni işlevler üstlenmesi, daha önce varolan yetişkin eğitimi kuruluşlarının ve bunlara ayrılan kaynakların yetersizliğini ortaya koymuştur. Günümüzde artık yetişkin eğitimi, özellikle gelişmiş ülkelerde bir kamu görevi olarak benimsenmektedir.

Yetişkin eğitiminin kamu görevi olarak benimsenmesi devletin merkezi bir yönetim altında büyük bir yetişkin eğitimi kurması ve her konudaki sorumluluğu üstlenmesi anlamına gelmek zorunda değildir. Örneğin İngiltere’de olduğu gibi devlet resmi olmayan kuruluşlarla işbirliği halinde bu sorumluluğu paylaşabilir ya da İsveç’teki gibi bu sorumluluğu büyük ölçüde bu tür kuruluşlara da bırakabilir (Ayhan, 1990, s.365).

Dünyadaki ülkeleri, yetişkin eğitimi örgüt ve yönetim yapıları bakımından üç farklı grupta ele almak olanaklıdır. Birinci grup ülkelerde yetişkin eğitimi büyük oranda ulusal bir eğitim bakanlığının kontrolü ve yönetimi altındadır. Yetişkin eğitimi hizmetleri bu bakanlık içerisinde özel bir birimin sorumluluğu altındadır. İkinci grup ülkelerde yetişkin eğitimi örgütleri ulusal konseyler, enstitüler ya da özerk birimler olarak örgütlenmişlerdir. Bu kuruluşlar devletten büyük oranda mali destek görmelerine karşın özerk bir yapıya ve işleyişe sahiptirler. Üçüncü grup ülkelerde ise yetişkin eğitimi hizmetleri ağırlıklı olarak gönüllü, kar amacı gütmeyen, kamu yararına çalışan örgütler tarafından sunulur. Türkiye ilk grup içerisinde yer almaktadır. İlk grup özellikle az gelişmiş ülkelerin yetişkin eğitimi örgütlenişini yansıtmaktadır (Duman, 2000, s.157).

Türkiye’de Yetişkin Eğitiminin Geçmişi

Günümüz Türkiye’sinde halka dönük eğitim tatmin edici düzeyde olmasa da aslında yetişkin eğitiminin başlangıcı 1910 yılına kadar gitmektedir. Bu yıllarda yetişkin eğitimi düzenleme fikrinin altında yatan temel neden, halkın eğitim düzeyinin çok düşük olmasıdır. O yıllardan günümüze kadar olan gelişmeleri cumhuriyet öncesi dönem ve cumhuriyet sonrası dönem olmak üzere iki ana bölümde ele almak olanaklıdır:

Cumhuriyet Öncesi Dönemde Yetişkin Eğitimi

Cumhuriyet öncesi dönem Selçuklu ve Osmanlı Dönemlerini kapsamaktadır. Selçuklular döneminde kurulan Medreseler, Fatih Sultan Mehmet tarafından kurulan Enderun Okulları, 13. ve 18. yüzyıllar arasında etkin rol oynayan, esnaf kuruluşu ahilik örgütü ve 18. yüzyıldan itibaren ahilik örgütünün yerini alan loncalar ve de ordu, düzenli bir şekilde olmasa da yetişkinlere eğitim veren kurumlar arasında sayılabilir (Celep, 1995, s.78-79).

Medreseler: Medreseler, Selçuklular döneminden başlayarak toplumun ihtiyacı olan kadı, öğretmen, imam, tıp doktoru, ulema yetiştiren din temelli örgün eğitim kurumuydu. Medreseler kendilerine bağlı kitaplıklar, basımevleri, hastaneler yoluyla halka da hizmet sunmaktaydılar.

Ordu: Osmanlı İmparatorluğu'nda askeri sınıf iki kaynaktan besleniyordu. Birincisi babadan oğula geçiş, ikincisi ise devşirme yoludur. Devşirme usulüyle askeri sınıfa giren Müslüman olmayan ulusların çocukları Acemi Oğlan Ocakları'nda ideolojik bir dönüşüm geçiriyor, birer Müslüman ve sultana sadık kullar olarak yetiştiriliyordu. Bu ocaktan seçilen yetenekli gençler de saray içindeki Enderun Okulu'na gidiyordu.

Enderun Okulları: 1455 yılında Fatih Sultan Mehmet tarafından yönetici ve devlet adamı yetiştirme amacıyla kurulan bu okullar dini temele dayanmamaktaydı. Bu okullarda öğretilen dersler arasında İslam dini, iyi insan ilişkileri kurma yolları, görgü kuralları, ata binmek, ok atmak ve müzik vardı (Tekeli, 1983, s.650).

Ahiler ve Loncalar Ahilik teşkilatı Anadolu'da esnaf dayanışmasını, birliğini geliştirmiştir. 18. yüzyıla kadar en önemli toplumsal kurumlardan biri kabul edilmektedir. Ahilik teşkilatının yerine geçen loncalar, esnaf dayanışmasının yanı sıra çıрак, kalfa yetiştiren, onlara iş yeri açan bir eğitim kuruluşu kimliği de kazanmıştır. Loncanın ideolojik kurumsal düzeni, lonca içinde yer alanların yeterli hüneler ve uygun ideolojik yönelimler kazanmasını amaçlamıştır. Lonca, hem usta-çıırak ilişkisi içinde eğitimi düzenleyici hem de üretimi denetleyici işlevleriyle birlikte bu sınıfın toplumun dengesini bozucu eğilimler kazanmadan yeniden-üretilmesinin temel aracı olmaktadır (Tekeli, 1983, s.651).

Zaviyeler, Tekkeler, Dergahlar: Bu kurumlar çok değişik işlevleri birden yerine getirmişlerdir. Toplumun esas ideolojik çizgisinden farklılıklar gösteren özel ideolojiler aktarmış, müzik, dans ve bedensel bazı hüneler öğretmişlerdir. Ayrıca bazı sosyal yardım hizmetlerini de yerine getirmişlerdir (Tekeli, 1983, s.651).

Medreseler ve Enderun Okulları yeniliklere ayak uyduramayınca, 18. yüzyılın sonlarına doğru batı modeline uygun olarak Deniz Mühendisi Okulu, Kara Mühendis okulu gibi örgün eğitim kuruluşları açılmıştır. Eğitimdeki bu yenileşme Tanzimat Döneminde de devam etmiştir.

Bugünkü anlamda ilk uygulamalar, 19. yüzyılın ikinci yarısından sonra başlamıştır. Darülfünun 1862'de özellikle hafta sonlarında halka açık fizik, kimya, genel tarih gibi konularda dersler vermeye başlamıştır (Bülbül, 1991, s.226). Yine bu yıllarda çok sayıda gönüllü kuruluş da halk eğitimi konusunda etkinlikler düzenlemiştir. İslam Öğretim Derneği çalışan kesime okuma-yazma, hesap ve din bilgisi öğretmek amacıyla çırak mektepleri uygulaması başlatmıştır (Okçabol, 2000, s.250). Osmanlı Bilim Derneği, Beşiktaş Bilim Derneği, İttihat ve Terakki Fırkası ve Türk Ocakları da gece kursları, konferanslar yoluyla halk eğitimi alanında önemli etkinliklerde bulunmuşlardır. Bunların arasında özellikle Türk Ocakları milliyetçilik hareketlerinin başladığı bir dönemde Türkler arasında Türklük bilincini yayma görevini üstlenmiştir (Celep, 1995, s.80).

Cumhuriyet öncesi dönemde yetişkin eğitimiyle ilgili öne çıkan iki önemli isim Ethem Nejat ve İsmail hakkı Baltacıoğlu'dur. İzmir Öğretmen Okulu Müdürü Ethem Nejat'ın halk eğitimine ilişkin önerilerini açıkladığı broşürde halkın aydınlatılması ve yetiştirilmesinin öneminden bahsetmekte, böylece çocuğun eğitimiyle anne babanın eğitimi arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Ethem Nejat, halk eğitimi konusunda ilköğretim müfettişlerinin halka konferanslar vermesini, gezici okullar açılmasını, müzik, tiyatro, bahçe, müze gibi etkinliklerden halkı eğitmek için yararlanılmasını önermektedir (Bülbül, 1991, s.227).

İsmail Hakkı Baltacıoğlu ise 1914 yılında verdiği bir konferansta bir ülkede halk eğitimi kurulmadıkça ilerlemenin mümkün olmayacağını, halkın aydınlatılması gerektiğini belirtmiştir (Bülbül, 1991, s.229).

O günlerde halk eğitimi konusunda çağdaş görüşlerle ortaya çıkabilen eğitimcilerin bulunması büyük bir ilerlemedir ancak ne yazık ki bu görüşler ve halk eğitim etkinlikleri ülke çapında yaygınlaştıramamıştır.

Cumhuriyet Döneminde Yetişkin Eğitimi

Cumhuriyetin ilk yılları, savaştan yeni çıkmış Türk devletinin ikinci savaşına tanıklık etmiştir. Bu savaş cahilliğe, okumaz-yazmazlığa ve yoksulluğa karşı verilmiştir. Daha cumhuriyet bile ilan edilmeden, 16 Temmuz 1921’de Birinci Eğitim Kongresi’nin Ankara’da toplanması, Atatürk’ün eğitime verdiği değer ve önemi göstermesi açısından son derece anlamlıdır. Bu kongrede halk eğitimi için yüksek düzeyli programlar yerine halkın daha çok gereksinim duyduğu okuma-yazma, aritmetik ve din gibi derslerden oluşan bir halk eğitimi programına gereksinim duyulduğu ve halk eğitiminin ancak bu şekilde sağlanabileceği ifade edilmiştir (Duman, 2000, s.148).

Cumhuriyetin ilanından kısa bir süre sonra Milli Eğitim Bakanı İsmail Safa valilere gönderdiği genelgeyle halk eğitimi çalışmalarının başlatılmasını istemiştir. Bir ay sonra gönderdiği ikinci genelgeyle de 105 değişik yörede Halk mektepleri ve gece dersleri açılarak 7-8 bin yetişkinin okuma yazma kursuna katılması sağlanmıştır. Ancak yeni Türk alfabesinin 1 Kasım 1928 tarihinde kabulünden sonra, önceden başlatılmış halk mektepleri ve gece dersaneleri uygulamaları Millet Mektepleri’ne dönüştürülerek geniş ölçekli bir okuma-yazma kampanyası başlatılmıştır.

Halk Evleri ve Halk Odaları’nın 1930’lu yıllarda açılmaya başlamasıyla birlikte yetişkin eğitiminin yurt düzeyinde yaygınlaştırılmasında önemli mesafeler kaydedilmiştir. Bu kuruluşlar, kapatıldıkları 1951 yılına kadar Türkiye Devrimini tanıtmaya, anlatmaya, uygulama yoluyla yerleştirmeye çok önemli katkılar sağlamış ve halkı eğitmekte en önemli ve kapsamlı yaygın eğitim merkezleri olarak çalışmışlardır (Başaran, 1996, s.103). Halkevlerinin açılış nedenlerinden biri de halkın politik ve ideolojik eğitimini sağlamaktır. Halkevlerinin açılmadığı yöre ve yerleşim birimlerinde de bu ihtiyacı karşılayacak doğrultuda Halkodaları kurulmuştur. Gerekli koşulları sağladıklarında (yani tüzükte belirtilen kollardan en az üçü açıldığında) halkodalarının bir kısmı halkevlerine dönüştürülmüştür (Çavdar, 1983, s.882). Halkevlerinde dil ve edebiyat, güzel sanatlar, tiyatro, spor, sosyal yardım, kurslar, yayın ve kitaplık, köycülük, tarih ve müze konularında yapılan etkinliklerin yanısıra okuma yazma kursları ile köy gezileri düzenlenmiş, dergi çıkarılmış ve kitaplıklar açılmıştır (Çeçen, 1990, s.150). 1951 yılında kapatılmadan önce yurt düzeyinde etkinlikte bulunan 478 Halkevi, 4322 Halkodası bulunmaktaydı.

Ancak halkevlerinin açık olduğu yıllarda bile yapılan çalışmalar yeterli görülmemiş, daha köklü uygulamalara gitme gereği duyulmuştur. Bunun için de kırsal

bölgelerde çalışacak öğretmen sorununu çözmeye, sadece köy çocuklarını değil, köy halkını da aydınlatacak öğretmenlere gereksinim vardı. Toplumsal kalkınma için öncelikle köylünün geri kalmışlıktan ve yoksulluktan kurtarılması gerektiğine inanılmaktaydı. Bu sorunların çözümü için Köy Enstitüleri sisteminin kurulmasının en uygun yol olacağı düşünüldü. İsmail Hakkı Tonguç'un 1935 yılında MEB Genel Müdürlüğüne atanmasından beş yıl sonra, 17 Nisan 1940 tarihli Köy Enstitüleri Kanunu çıkartıldı. Bundan yaklaşık iki yıl sonra da 19 Haziran 1942 tarihli Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu'nun kabulüyle Köy Enstitüleri Sistemi kademeli olarak yaşama geçirildi (İlgaz, 1999, s.311).

Büyük ümitler ve beklentilerle kurulan köy enstitüleri daha gelişmelerini tamamlayamadan zamanın DP iktidarı tarafından 1954 yılında kapatılmışlardır. Ancak kuruluşlarının üzerinden yaklaşık 60 yıl geçmesine rağmen bu kuruluşların yankıları hala sürmektedir. Çünkü köy enstitüleri özellikle uyguladığı eğitim yöntemiyle bütün diğer eğitim kurumlarından farklı bir yere sahip olmuştur. Türkiye'de o güne kadar hep ezbere dayanan, deneysiz, uygulamasız, araştırmasız eğitim ve öğretime karşın; enstitülerde uygulanan yöntem "iş içinde, iş aracılığıyla, iş için eğitim" sözüyle sloganlaşmıştır. Köy enstitüleri, kendi bölgelerindeki köylerin birer araştırma ve inceleme merkezi olmuş, toplum yararına yapılacak büyük işlerin ancak halk, devlet ve yetişmekte olan kuşakların imecesi, teknik bilgi ve becerisiyle başarılabileceğini kanıtlamıştır (Tanilli, 1996, s.53, 62).

DP iktidarı döneminde enstitüler ile birlikte halkevleri ve halkodaları da kapatılmış, tüm mallarına el konmuştur. Halk Eğitim Merkezlerinin açılması bu dönemde gündeme gelmiştir. 1955 yılında, el konulan halkevi binaları ve okuma odaları kullanılarak ilçelerde Halk Eğitim Merkezleri, köylerde Halk Okuma Odaları açılmıştır.

27 Mayıs 1960'dan sonra Halkevleri bir dernekçilik olayı olarak önce Türk Kültür Dernekleri adıyla yeniden canlandırılmış ve 1963 yılında yeniden halkevleri adıyla eğitsel ve kültürel etkinlikler düzenlemeye başlamıştır. 12 Eylül 1980'e kadar sayıları 910'a ulaşan Halkevleri bazı olaylara karıştıkları gerekçesiyle bu tarihten sonra bir kez daha kapatılmıştır. Ancak 1987 yılında yargı kararıyla yeniden açılarak etkinliklerine devam etmiştir (Çeçen, 1990). Ancak bu açılıp kapanma sürecinde halk eğitimi açısından eski niteliklerini koruyamamışlardır (Çavdar, 1983, s. 884).

Günümüzde Türkiye'de yetişkin eğitimi etkinlikleri çok çeşitli kurum ya da kuruluşlar tarafından yerine getirilmektedir. Bu kuruluşlar başlıca şöyle sıralanabilir:

1. Bakanlıklar
2. Yerel yönetimler
3. Akademik kurumlar
4. Milli Verimlilik Merkezi
5. Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu
6. Meslek Kuruluşları
7. Kamu İktisadi Kuruluşları
8. Gönüllü kuruluşlar (Celep, 1995, s.105)

Bakanlıklar başlığı altında yetişkin eğitimiyle en yakından ilgilenen kurum Milli Eğitim Bakanlığıdır. MEB'e bağlı 16 yaygın eğitim biriminde değişik tür ve nitelikte, her yaş grubundaki insanlara hizmet verilmektedir. Aşağıda Tablo 1'de MEB bünyesinde yetişkin eğitimi hizmeti veren birimlerin isimleri yer almaktadır.

Tablo 1
MEB'e Bağlı Yaygın Eğitim Kurumları

• Halk eğitimi merkezler	• Meslekî eğitim merkezleri	• Eğitim ve uygulama okulları
• Çıracılık eğitimi merkezleri	• Yetişkinler teknik eğitim merkezleri	• Özel dersane
• Pratik kız sanat okulları	• Meslekî eğitim merkezleri	• Özel kurs
• Olgunlaşma enstitüleri	• İş eğitim merkezleri	• Açık ilköğretim
• Endüstri pratik sanat okulları	• Bilim ve sanat merkezleri	• Açık lise
		• Mesleki ve teknik açıköğretim okulu

Tablo 2'de bu birimler tarafından 2000 yılında yapılan etkinlikler, bu etkinliklerden yararlananlar ile etkinliklerde görev alan eğitimcilere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2
2000 Yılında Yaygın Eğitim Kurum, Kursiyer ve Öğretmen Sayıları

Kurum/Merkez Türü	Kurum Sayısı	Kursiyer Sayısı	Öğretmen Sayısı
Pratik Kız Sanat Okulu	439	94 462	339
Olgunlaşma Enstitüsü	12	2 606	311
Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezi	12	160	(*)
Meslekî Eğitim Merkezi (Erkek Teknik)	13	824	(*)
Halk Eğitimi Merkezi	920	1 018 359	5 430
Çıraklık Eğitimi Merkezi	342	218 576	4 840
Özel Eğitim	192	5 297	956
Eğitim Uygulama Okulu	69	3 613	592
Meslekî Eğitim Merkezi	45	1 255	304
İş Eğitim Merkezi	70	314	34
Bilim ve Sanat Merkezi	8	115	26
Özel Öğretim	5 045	1 819 239	39 320
Özel Kurslar	3 181	1 295 995	21 145
Özel Dershaneler	1 864	523 244	18 175
Meslek Kurs. (3308 sayılı Yasaya göre açılan)	-	14 318	(**)
Genel Toplam	6 975	3 173 841	51 196

(*) Bağlı bulundukları endüstri meslek lisesinde gösterilmiştir.

(**) Meslekî ve teknik okullar ile yaygın eğitim kurumlarınca açıldığından kurum ve öğretmen sayısı verilmemiştir.

Kaynak: MEB Araştırma, Plânlama Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Halk Eğitim Merkezleri ve Yetişkin Eğitimi

Tablo 2’de görüleceği gibi, örgün eğitim kurumları dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin büyük bir bölümü 920 halk eğitimi merkezinde yerine getirilmektedir. Bu merkezlerin her birinde bir müdür, müdür yardımcıları, program hazırlama konusunda kurs öğretmenlerine yardımcı olan rehber öğretmenler, kurslarda öğretmenlik yapan kadrolu öğretmenler ve ücretli olarak ders veren usta öğreticiler vardır (Okçabol, 1996, s.128).

Halk Eğitim Merkezlerinde her yaş ve eğitim düzeyindeki yurttaşlara yönelik olarak çok çeşitli tür ve düzeylerde eğitim programları düzenlenmekte ve uygulanmaktadır. Bu programlardan başlıcaları şunlardır:

- Okuma-yazma kursları,
- Meslek kursları,
- Sosyal kültürel kurslar,
- Sosyal kültürel uygulamalar

Tablo 3
2000 Yılında Halk Eğitimi Merkezlerince Açılan Kurslar ve
Katılan Kursiyer sayıları

Kurs Türü	Açılan Kurs Sayısı	Katılan Kursiyer Sayısı		
		Toplam	Erkek	Kadın
Meslek Kursları	37 336	690 221	163 880	526 341
Sosyal Kültürel	9 617	225 201	88 485	136 716
Okuma-Yazma	4 520	102 937	66 684	36 253
Toplam	51 473	1 018 359	319 049	699 310

Kaynak: MEB Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Tablo 3’te de görüldüğü üzere bu kurslara katılanların sayısı yeterli değildir. Örneğin, 2000 yılında Halk Eğitimi Merkezlerinde yapılan etkinlikleri sayısal olarak aşağıdaki gibi belirtebiliriz;

- 37.3 bin meslek kursuna, 163.8 bini erkek, 526.3 bini kadın olmak üzere toplam 690.2 bin kursiyer katılmıştır.
- 9.6 bin sosyal-kültürel kursa 88.4 bini erkek, 136.7 bini kadın olmak üzere toplam 225.2 bin kursiyer katılmıştır.
- 4.5 bin okuma-yazma kursuna, 66.6 bini erkek, 36.2 bini kadın olmak üzere toplam 102.9 bin yurttaşımız okur-yazar hale getirilmiştir.

Bu rakamlara baktığımızda, düzenlenen kursların büyük çoğunluğunu meslek kurslarının oluşturduğu görülmektedir. Okuma-yazmanın hala büyük bir sorun olduğu ülkemizde en düşük kurs ve katılımcı sayısı ise maalesef bu kurslardadır. Okuma yazma kursları yeterli sayıda açılmamakta, okumaz yazmaz kişiler bu kurslara katılmakta isteksiz davranmaktadır. Diğer yandan Tablo 3'te de görüldüğü üzere, okuma-yazma kurslarına katılan kadınların oranı erkeklerin ancak yarısını bulmaktadır. Ülkemizde okumaz yazmazlık oranının kadın nüfusunda daha yüksek olduğunu göz önünde bulundurursak, okuma-yazma kurslarının kadınların erkeklerle aralarındaki farkı kapatmalarına pek katkıda bulunmadığı sonucunu çıkartabiliriz. Bu kursların neden çok sayıda kadına seslenemediği, daha fazla kadına ulaşmak için neler yapılması gerektiği araştırılması gereken konulardandır.

Meslek kurslarında ise okuma-yazma kurslarının aksine kadınların fazlalığı dikkat çekmektedir. Bunun nedeni de bu kursların genellikle biçki-dikiş ve giyim kurslarından oluşmasıdır. Dolayısıyla bu kurslar genç kadınları ve yeni evlileri ev kadınlığına hazırlamaktan çok ileriye gidememektedir.

1977'de çırak, kalfa ve ustaların eğitimiyle ilgili çıraklık eğitimi yasası kabul edilince MEB'de Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü oluşturulmuş ve Çıraklık Eğitim Merkezleri açılmıştır. Katılanların, tesviyecilik, tesisatçılık, ayakkabıcılık, dericilik gibi konularda eğitim aldıkları ÇEM'ler özellikle ilkökul mezunu erkek mezuna hitap etmekte, mesleğine bağlı olarak 3-4 yıl süren programlar sonunda başarılı katılımcılara "Kalfalık Belgesi" ya da "Ustalık Belgesi" gibi sertifikalar verilmektedir.

Kuruluşları 1940'lara dayanan Pratik Kız Sanat Okulları (PKSO) ve Olgunlaşma Enstitüleri ise bayanlara mesleki beceriler öğreten okullardır. Katılımcılarının %40'ının ilkökul mezunu olduğu PKSO'lar bayanların Kız Meslek Lisesi diploması almalarına olanak verecek bazı programlar da sunmaktadır (Okçabol, 1996, s.134).

1990'lı yıllarda hızlanan yetişkin eğitimi etkinlikleri artık sadece MEB'in değil belediyelerin, üniversitelerin ve özel sektörün de ilgi alanına girmektedir. Belediyeler genellikle dar gelirli kişilere ya da ev hanımlarına meslek kursları açarken üniversiteler lise mezunlarına ya da çalışan kesime yönelmekte, bu işi daha çok para kazanma amaçlı gerçekleştirmektedirler.

Sivil Toplum Örgütleri de son yıllarda eğitsel etkinlikler düzenlemeye başlamıştır. Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği gibi gönüllü kuruluşlar hem okul çağındakilere hem de yetişkinlere eğitsel etkinlikler sunmaktadır.

Halk Eğitim Merkezlerinin halkın gereksinimlerine cevap verememesi, çağın gereksinimlerine ayak uyduramaması, bir türlü istenen katılımı sağlayamaması gibi nedenlerden dolayı önümüzdeki yıllarda özel sektörün ve gönüllü kuruluşların yetişkin eğitime yapacağı yatırımların giderek hızlanacağı beklenmektedir.

Üniversiteler ve Yetişkin Eğitimi

Üniversitelerin, bilim adamlarının ve akademisyenlerin ürettikleri bilgiyi sadece birbirleriyle paylaştıkları, çevreyle fazla ilişkisi olmayan, seçkinlerden oluşan dışa kapalı kurum olma özellikleri artık geride kalmış, üniversitenin başarısı çevresiyle kurduğu ilişki, toplumu aydınlatma derecesiyle ölçülür olmuştur. Bu değişiklik, üniversitelerin özellikle son yıllarda örgün eğitim dışındaki topluma dönük olarak hazırladığı program, kurs, seminer ve konferans gibi etkinliklerle kendini iyice belli etmiştir.

Bu değişikliğin başlıca nedeni, öğrenme toplumuna ulaşmada toplumdaki tüm kurum ve kuruluşlara olduğu gibi üniversitelere de düşen görev ve sorumluluktur. Bu noktada özellikle üniversiteler, toplumu yaşamboyu öğrenme amacına yönlendirmede önemli görevler üstlenmelidir.

Üniversitelerin yetişkin eğitiminde üstleneceği rollerin başında, yapılan bilimsel araştırmalardan ve elde edilen sonuçlardan halkı haberdar etmek, toplumsal ve ekonomik sorunlarla ilgili yeni yaklaşımları halkla paylaşmak gelmelidir.

Benzer şekilde üniversiteler değişik meslek gruplarındaki insanların mesleki gelişimini üstlenerek bu kişileri yeniden eğitimden geçirebilir. Bu bağlamda özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimi önceliklidir. Günümüz Türkiye'sinde de bu gereksinim

yıllardan beri kendini hissettirmektedir. İlköğretim ve lise öğretmenlerinin yeni öğretim uygulamalarını ve yöntemlerini, eğitime dönük yeni felsefe ve bakış açılarını, branşlarıyla ilgili son gelişmeleri öğrenebilecekleri en yetkili kurumlar yine üniversitelerdir.

Üniversiteler bünyelerinde kuracakları birimleriyle toplumun bazı toplumsal sorunlara sağlıklı bir bakış açısı geliştirmelerini de sağlayabilir. Örneğin doğum kontrol yöntemleri, toplum sağlığı, deprem konuları gibi.

Kısaca üniversitelerin toplum yararına yapabileceklerinin sınırı yoktur. Ancak burada göz önünde bulundurulması gereken, bu etkinlikleri planlarken her üniversitenin kendi olanakları çerçevesinde hareket etmesi ve içinde bulunduğu çevrenin gereksinimlerini dikkate almasıdır.

Üniversitelerin işlevi, içinde bulundukları toplumun ekonomik, eğitsel ve kültürel gelişimine katkıda bulunmaktır. Bu nedenle de 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'nun 3. maddesi de yüksek öğretim kurumlarına, örgün eğitimin yanısıra, açık, dıştan (ekstern) ve yaygın eğitim yapabilme hakkını vermektedir.

2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'nun 12. maddesine göre de, örgün, yaygın, sürekli ve açık eğitim yoluyla, toplumun, özellikle sanayileşme ve tarımda modernleşme alanlarında eğitilmesini sağlamak, eğitim-öğretim seferberliği için örgün, yaygın, sürekli ve açık eğitim hizmetini üstlenen kurumlara katkıda bulunacak önlemleri almak Yükseköğretim Kurumlarının görevleri arasında sayılmaktadır.

Günümüzde hemen her üniversite yetişkinlere, üniversite dışında kalan kesime giderek artan bir hızda çeşitli eğitsel hizmetler sunmaktadır. Bu durum Türkiye'de yetişkin eğitiminin gelişmesi açısından sevindirici bir gelişme olarak kabul edilebilir. Geçmişte çoğunlukla toplantı ve sempozyumlar düzenleyerek yetişkin eğitimi etkinliklerine katılan Üniversiteler ve Enstitüler, günümüzde Sürekli Eğitim Merkezi ya da İnsan Kaynakları Geliştirme Merkezi gibi isimler verdikleri birimlerle, özellikle çalışan kesime yönelik eğitimler düzenleyerek, yetişkin eğitimi alanında daha aktif rol almaya başlamışlardır. 1984 yılında Türkçe öğretmek için Ankara Üniversitesi tarafından açılmış olan TÖMER başta olmak üzere, İstanbul'da İstanbul, Marmara, Boğaziçi, İTÜ, YTÜ gibi üniversiteler, kurdukları birimlerde yabancı dil, bilgisayar, dış

ticaret, muhasebe ve benzeri konularda kurslar düzenlemektedir. Bu kursların sayısı özellikle vakıf üniversitelerinin de açılmasıyla oldukça artış göstermiştir.

2547 sayılı Kanun'un 2880 sayılı Kanun'la değişik 7/d-2. maddesi, Yüksek Öğretim Kurulu'nun görevlerini aşağıdaki şekilde düzenlemektedir:

- Bir üniversite içinde fakülte, enstitü ve yüksekokul açılmasına, birleştirilmesi veya kapatılması ile ilgili olarak doğrudan veya üniversitelerden gelecek önerilere dayalı kararlar almak ve gereği için Milli Eğitim Bakanlığına sunmak,
- Yükseköğretim kurumları içinde bölüm, anabilim ve anasanat dalları ile uygulama ve araştırma merkezi açılması, birleştirilmesi veya kapatılması; konservatuvar, meslek yüksekokulu veya destek, hazırlık okul veya birimleri kurulması ile ilgili olarak doğrudan veya üniversitelerden gelecek öneriler üzerine karar vermek

15 Ağustos 1997 tarihli, 23081 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Yıldız Teknik Üniversitesi'nin İnsan Kaynaklarını Geliştirme Merkezi Yönetmeliği'ne ilişkin esaslar da bu madde gereğince düzenlenmiştir. Buna göre, İKGM'nin amacı üniversitenin eğitim-öğretim verdiği ve araştırma yaptığı tüm alanlarda, akademik programlar dışında, kısa ve uzun süreli çeşitli eğitim-öğretim programları düzenlemek, çeşitli araştırma ve danışmanlık projeleri geliştirmek ve bu etkinlikler aracılığıyla üniversitenin kamu, özel sektör ve uluslararası kuruluşlar ile olan işbirliğinin gelişmesine katkıda bulunmaktır.

Benzer şekilde, İstanbul Teknik Üniversitesi tarafından kurulmuş olan İTÜ-SEM'in (Sürekli Eğitim Merkezi) amacı, üniversite tarafından "İstanbul Teknik Üniversitesi'nde örgün lisans ve lisans üstü öğretim programları dışında verilecek eğitim programları düzenlemek ve bu şekilde üniversitenin, kamu, özel sektör ve uluslararası kuruluşlar ile olan işbirliğinin gelişmesine katkıda bulunmak" olarak tanımlanmaktadır. İTÜ-SEM'in çalışma alanı ise İTÜ-SEM amaçları doğrultusunda, kamu, özel sektör ve uluslararası düzeyde eğitim programları, kurslar, seminerler, konferanslar düzenlemek, bu faaliyetlerin koordinasyonunu sağlamak ve bu alanlardaki üniversite olanaklarının tanıtımını yapmakla çerçevelenmiştir. (<http://atlas.cc.itu.edu.tr/~itusem>).

Yönetmeliklerde de belirtildiği üzere üniversitelerdeki yetişkin eğitim merkezleri genellikle Merkez Başkanı ve Yönetim Kurulu organlarından oluşmaktadır.

Başkan, Rektör tarafından üniversite öğretim üyeleri arasından atanmaktadır. Başkanın görev ve yetkileri ise:

- a. Yetişkin eğitimi merkezinin kısa, orta ve uzun dönemli amaç ve politikalarını ve bunlara dayalı eğitim, araştırma ve danışmanlık plan ve programlarını hazırlamak, yönetim kurulunun onayından sonra uygulamak.
- b. Yönetim kuruluna başkanlık etmek ve alınan kararları uygulamak.
- c. Bütçe taslağını ve personel ihtiyacını belirleyip yönetim kuruluna sunmak.
- d. Araştırma ve proje çalışma ekipleri kurmak.
- e. Bünyesinde oluşturulan birimlerin etkinliklerini planlamak, yürütmek ve denetlemek.
- f. Çalışmaları ile ilgili raporları hazırlayıp yönetim kuruluna sunmaktır.

Akademik kurumların yetişkin eğitimi alanında yaptıkları çalışmalara baktığımızda eğitimin genellikle mesleki kısmına ağırlık verdiklerini görmekteyiz. Eğitimin hızla özelleştirildiği Türkiye’de bu merkezler, devlet üniversiteleri için kaynak yaratma aracı, vakıf üniversiteleri içinse bir çeşit pazarlama taktiği ya da prestij konusu olarak da görülmekte, bu hizmetlerden ancak gelir düzeyi yüksek insanlar yararlanabilmektedir. Bir diğer nokta da, bu eğitim merkezlerinin genellikle iktisadi idari bilimler ya da mühendislik fakültesi kökenli bir öğretim görevlisi tarafından yönetildiğidir. Bu yöneticilerin eğitim bilimleri alanında yetişmiş olması koşulu aranmamaktadır.

Yaşam boyu öğrenme amacına yönelik olarak üniversiteleri tarafından uygulamaya geçirilmesi gereken temel ilkeler şöyle özetlenebilir:

1. Üniversiteler öğrencilere yaşam boyu öğrenme alışkanlığı ve becerisini kazanma isteğini geliştirmeyi amaçlamalıdır.
2. Üniversiteye girişteki yaş engelleri hem mesleki hem de genel anlamda kaldırılmalıdır.
3. Üniversiteler lisans, yüksek lisans ve doktora programlarının yanı sıra mesleki ve mesleki olmayan programların topluma sunulmasında etkin bir rol üstlenmelidir. Çalışanların, kadınların ve eğitim hizmetinden yeteri kadar yararlanamamış kesimlerin bu tür programlara ulaşılabilirliği ve güdülenmesi sorununa üniversiteler özel ilgi göstermelidir.

4. Üniversiteler değişen ekonomik, toplumsal ve teknolojik koşullara yanıt vermede etkin ve yaratıcı bir rol oynamalıdır.

5. Üniversiteler, akademik ve mesleki topluluklar arasında uygun bağlantılar geliştirmeli ve bu yolla yarı-zamanlı yaşam boyu eğitim programlarının önemliliğini ve etkililiğini güvence altına almaya özen göstermelidir.

6. Üniversiteler, akademik planlamaları içinde yaşam boyu öğrenme gereksinimlerinin saptanması ve programlarının geliştirilmesine önem vermelidir.

7. Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının, öğretim etkinliklerinin zenginleştirilmesi ve araştırma çabaları, genel ve mesleki yaşam boyu eğitim programlarıyla desteklenmelidir. Bu noktada üniversiteler kendi elemanlarının geliştirilmesi konusunda da sorumluluk almak durumundadır (Duman, 2000, s.75-76).

Yetişkin Eğitiminde Görev Alan Kişiler

Yetişkin eğitimi çalışmalarının etkili olarak yürütülmesinde çalışanların, yani yetişkin eğitimcilerin çok büyük rolü vardır. Çoğu ülkede olduğu gibi Türkiye’de de bu konuda yetişmiş, eğitim görmüş ve tam zamanlı olarak çalışan eğitimcilerin eksikliği sorun yaratmaktadır.

Yetişkin eğitimi alanında görev alacak personeli görevlerine göre öğreticiler ya da kolaylaştırıcılar, uzmanlar ve yöneticiler olmak üzere üç gruba ayırmak mümkündür. Bu gruplarda yer alan personelin görevleri ve nitelikleri şöyle özetlenebilir:

Öğreticiler ya da Kolaylaştırıcılar

Yetişkin eğitiminde öğretmenlere kolaylaştırıcı da denmektedir. Çünkü bu düzeyde çalışan yetişkin eğitimcisi öğretendir, rehberdir, öğrenmeyi kolaylaştırıcıdır. Yetişkinlerin öğrenmesini gerçekleştirecek bir ortam yaratmaya çalışırken öğrenmeyi engelleyen nedenleri de bulup ortadan kaldırır. Özellikle Malcolm Knowles’un geliştirdiği “androgiji” görüşünün getirdiği bir kavram olan “kolaylaştırıcı” sözcüğü klasik anlamda öğretmenliğe karşı çıkar. Çünkü geleneksel pedagojide öğrenciler öğretmenin uyarılarına tepki göstermeye koşullandırılmışlardır. Sorumluluk tamamen öğretmenin üzerindedir ve öğrenciler son derece edilgen bir rol üstlenirler. Ancak yetişkinlerin kendilerine özgü bazı özelliklerinden dolayı pedagojik model yetişkinler için tatmin edici olamaz. Bunun için yetişkin eğitimcilerinin yetişkinlerin eğitime

ilişkin aşağıdaki özellikleri bilmeleri ve bu özelliklere uygun davranmaları gerekir (Ayhan, 1996, s.56-62):

a. Öz yönelimli olma: Yetişkinler kendi kararları için sorumlu olma isteği duyarlar. Bu nedenle kolaylaştırıcılar yetişkinleri de öğrenme sürecine katmalı, hangi konuların ne şekilde işleneceği gibi sorulara birlikte yanıt aramalıdır. Onlara bazı bilgiler sunmaktan çok, kendi bilgilerine ulaşmada rehberlik etmeli, sorumluluk üstlenmelerini kolaylaştırmalıdır.

b. Öğrenenlerin yaşantılarının rolü: Yetişkinler bir eğitsel etkinliğe, iş yaşamı, aile yaşamı gibi deneyimlerinden gelen bir yaşantı birikimi ile gelirler. Öğrenme süreci, yetişkinin bilgi ve yaşantı birikimiyle ilişkili olmalıdır. Kolaylaştırıcının yapması gereken öğrenenlerin yaşantılarını göz ardı etmeden, kuram ve kavramları katılımcıların yaşantılarıyla ilişkilendirip öğrenme sürecinde geçmiş yaşantıların ne kadar önemli olduğunu fark etmektir.

c. Hedef odaklılık: Yetişkinler bir öğrenme etkinliğine katılmadan önce hangi hedeflere ulaşmak istediklerinin bilincindedirler. Bu nedenle öğretmenin ilk görevi, öğrenenlerin eğitim programının hedeflerini bilmelerine ve bu hedeflere nasıl ulaşacaklarını keşfetmelerine yardımcı olmaktır.

d. Bilme gereksinimi: Yetişkinler bir şeyi öğrenmeye girişmeden önce onu niçin öğrenmeleri gerektiğini bilmeye gerek duyarlar. Kolaylaştırıcının yapması gereken şey, katılımcıya, bu etkinlikte öğreneceği bilgilerin iş ya da günlük yaşamına neler kazandıracağını anlatmak olmalıdır. Öğrenilenlerin gerçek yaşamda nasıl kullanılacağını yetişkin tarafından bilinmesi gerekir.

e. Öğrenmeye hazır olma: Yetişkinler, gerçek yaşamlarında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olacak bilgileri öğrenmeye daha heveslidirler. Öğrenmek için öğrenmekten çok, faydalı olan şeyleri öğrenmeye çalışırlar. Örneğin lisede okuyan bir öğrenci çocuk bakımı gibi bir konuyla ilgili bir kursa katılmaya daha hazır değildir ama etkili ders çalışma teknikleri gibi bir konu ilgisini çekecektir.

f. Güdülenme: Yetişkinler bazı dışsal güdüleyicilere (terfi, yüksek maaş vs) yanıt vermekle birlikte daha çok içsel güdüleyicilerin (iş doyumu, öz saygı, kendini gerçekleştirme vs.) etkisi altındadırlar. Bu güdülenmeyi devam ettirmek, kolaylaştırıcının bütün katılımcıları yetişkin birer birey olarak görüp, onları geçmiş yaşantılarıyla kabul edip saygı göstermesi ve görüşlerini dikkate almasına bağlıdır

Talim Terbiye Kurulu'nun 20.07.1979 gün ve 150 sayılı kararıyla 07.08.1979 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanan Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 54. maddesine göre Eğitim-Öğretim görevlileri rehber öğretmenlerin nitelikleri şöyle sıralanmaktadır:

Bedence sağlıklı ve yolculuk yapmasına engel bir nedeni olmamak koşulu ile ;

- a. Mesleki ve Teknik öğrenim veren ya da görevlendirileceği alanda bir yüksek öğrenim kurumundan mezun ve en az beş yıl öğretmenlik yapmış olanlar;
- b. Kurumda görevli yüksek okul çıkışlı olmayan kurs öğretmenlerinden en az yedi yıl öğretmenlik yapmış, en az bir kez hizmetiçi kurs veya seminere katılmış olanlar arasından seçilip Bakanlıkça atanırlar.

Kurs öğretmenlerinin nitelikleri ise 48. maddede şöyle verilmektedir:

Kurs öğretmenleri ve Milli Eğitim Temel Yasası'nın öğretmenlik mesleği için öngördüğü genel ve özel koşulları taşıyan adaylar, gereksinim duyuldukça Genel Müdürlüğün hizmet alanlarında çalıştırılmak üzere Bakanlıkça atanırlar.

Uzmanlar

Bu kişiler bir konuda yeterli tecrübe ve beceri sahibi olup, yetişkin eğitimi programlarında öğretici olarak görev alan ücretli elemanlar ile bu programlarda gönüllü olarak hizmet eden elemanlardan oluşur. Profesyonel düzeydeki uzmanlar eğitici araç gereçleri hazırlar, yeni teknikleri araştırır, yetişkin eğitimi programlarını geliştirir, kurumlara danışmanlık yapar, yetişkin eğitimci yetiştirir ve alanın gelişmesine katkıda bulunurlar (Okçabol, 1996, s. 67). Ancak özellikle amatör ve yarı-zamanlı olarak çalışan elemanların yetişkin eğitiminin bir bilim dalı olarak gelişmesini engellediği, bu yüzden yarı zamanlıdan çok tam zamanlı elemanların alana çekilmesi gerektiği tartışılmaktadır. Bununla birlikte yetişkin eğitimi hizmetlerinin genişliği ve her geçen gün daha çok yetişkinin bu etkinliklere katılması gibi nedenlerle yetişmiş eleman sayısı gereksinimin altında kalmakta ve bu elemanların çalıştırılması da zorunlu olmaktadır. Bu nedenle yarı zamanlı ve gönüllü yetişkin eğitimciler ve uzmanların hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimden geçirilmesi, yetişkin eğitiminin yöntem ve teknikleri, çalışacakları kurumun amaçları, örgüt kuralları gibi konularda yetiştirilmeleri gerekmektedir (Güneş, 1996, s.170).

Talim Terbiye Kurulu'nun 20.07.1979 gün ve 150 sayılı kararıyla 07.08.1979 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanan Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 51. maddesine göre uzman ve usta öğretmenlerin mesleki yeterlikleri arasında ise en az ilkokul mezunu olmak ve öğreticiliği alanında başarılı bir biçimde çalışmış olduğunu belgelendirmek vardır.

Yöneticiler

Yetişkin eğitimlerinin başarılı olmasında bu grupta görev yapanların payı büyüktür. Çünkü programın planlanması, uygulamaya konulması, yönetilmesi ve değerlendirmesinde en üst sorumluluk yönetici grubundandır. Ayrıca personel seçme ve yerleştirme, yetiştirme ve denetleme sorumluluğu da bu gruba aittir. Bunun dışında yöneticilerin, eğitim alanındaki gelişmeleri izlemek ve hem örgün eğitim sistemiyle hem de toplumla, örgütün çevresiyle yakın ilişkiler kurması beklenir. Tokyo Konferansında aynı zamanda bir yetişkin eğitimcisi olarak, yöneticilerin aşağıdaki niteliklere sahip olmaları konusunda görüş birliğine varılmıştır:

- a. Geniş bir hayat tecrübesi ve geniş bir kültür, sosyal beceriler, grupla çalışma, grup etkileşimini ve başkalarını anlama yeteneği
- b. Yapılan sosyal hizmete bağlı olmanın verdiği heyecanı duyma
- c. Olumlu öğrenme koşulları yaratmak üzere katılanların özel sosyal durumlarını kavrama yeteneği (Güneş, 1996, s.169).

Malcolm Knowles yetişkin eğitimiyle ilgilenen kişileri genel olarak ikiye ayırmaktadır. Birinci grup yetişkinlere eğitim olanakları sağlayan yönetici grubu diğeri ise bu olanaklardan yararlanan tüketici grubudur (1963, 64). Bu modele benzer bir model de yetişkin eğitimcileri gönüllü, yarı zamanlı ve tam zamanlı çalışanlar olmak üzere üç gruba ayırmaktır.

Yetişkin eğitimcilere yönelik bir diğer sınıflandırma ise Cyrill Houle tarafından yapılmıştır. Houle'a göre yetişkin eğitimcileri bir piramidin basamakları şeklinde düşündüğümüzde en alt basamakta genellikle gönüllülük ilkesiyle çalışan kişiler yer almaktadır. Bu kişiler sayıca en kalabalık gruba oluşturur. Bir sonraki basamakta ise yetişkin eğitimini işlerinin sadece bir parçası olarak gören ama esas işi yetişkin öğreticiliği olmayan kişiler vardır, örneğin kütüphaneciler, öğretmenler gibi. Profesyonel anlamda yetişkin eğitimciler bu piramidin en üst bölümünde yer alır ve

sayıca diğerlerine göre çok azdırlar. Bu kişiler için yetişkin eğitimi kariyerlerinin odak noktasıdır ama bu kişiler bile yetişkin eğitimi üzerine bir eğitim almamış olabilirler (Rose, 1998, s.4).

Aslında yetişkin eğitimciler arasında çok kesin çizgilerle belirlenmiş bir ayrım yoktur. Houle'un modeli kişilerin yetişkin eğitime duydukları ilgi esas alınarak şekillendirilmiştir. Dolayısıyla bu piramitteki konumları da esnektir ve zaman içinde değişebilir. Bu esneklik aslında yetişkin eğitiminin sorunlarından biri olarak da kabul edilebilir. Çünkü bu esneklik aynı zamanda yetişkin eğitiminin meslekleşmesinin önünde duran bir engel niteliği de taşımaktadır.

Geçmişte yaşanan sorunlar bugün hala daha çok tanındık gelmektedir. Örneğin 1960'larda Kaliforniya'da yapılan bir araştırmaya göre, denetçilerin büyük çoğunluğu program yöneticiliğinin herhangi bir öğretmen tarafından üstlenebileceğini hatta yöneticilik sorumluluğunun öğretmenlikle birlikte yürütülebileceğini düşünmektedir. Kaliforniya'da yöneticiler, hem öğretmenlik hem de ilköğretim düzeyinde biraz yöneticilik deneyimi olan kişilerden seçilmektedir (Griffith, 1969, s.86).

Kuzey Illinois'de yapılan bir çalışma da benzer sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Yönetici olabilmek için adayların yetişkin eğitiminde akademik bir eğitiminin olması bir ön koşul olarak görülmemektedir (Griffith, 1969, s.86).

Aradan geçen zamana rağmen yakın zamanlı araştırmalar da bu sorunların hala sürdüğünü göstermektedir. Özellikle Türkiye'de yetişkin eğitiminin karşısındaki en büyük sorunlardan biri yetişmiş eğitici kadro eksikliğidir. Yetişkin eğitimiyle ilgilenen bir kişi, bu alanda bir eğitim alıp almadığına bakılmadan göreve atanmaktadır. Türkiye'de MEB bünyesinde halk eğitimci olarak çalışanların sayısı 50 bin civarındadır. Bunlardan yarı zamanlı ya da dönemlik kadrosuz usta öğretici olarak çalışan ve sayısı yaklaşık 40 bin olan kesim çoğunlukla lise mezunudur. Bunların da büyük çoğunluğu biçki-dikiş kurslarında istihdam edilen kız meslek lisesi mezunu bayanlardır. Tam zamanlı olarak çalışan müdür, müdür yardımcısı, öğretmen, rehber öğretmen ve kadrolu usta öğreticilerin sayısı ise yaklaşık 10 bindir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki bu kişilerin hemen hemen hiçbirisi halk eğitimi konusunda özel olarak yetiştirilmemiştir (Duman, 2000, s. 186).

22.3.1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un 12. maddesinde "Maarif hizmetlerinde asıl olan muallimlik" denmektedir. Bu anlayış ülkemizde eğitim yöneticiliği konusunda gelenekselleşmiş, bugüne kadar da değişmemiştir (Aydın,

1985, s.3). Okçabol'un 1987 tarihli bir araştırması da bu gerçeği doğrular niteliktedir. Bu araştırmaya göre, HEM'de çalışan kadrolu eğitimcilerin çoğu birer örgün eğitimci olarak yetişmiş ilkokul öğretmenleridir. Merkezlerdeki yöneticiler yetişkin eğitimi alanında çok gerekli olan yönetim, iletişim, halkla ilişkiler ve araştırma gibi konularda bir eğitim almadan bu görevlere getirilmektedir. (Duman, 2000, s. 186). Oysa yetişkin eğitimi amaç, konu, yöntem ve yöneldiği kitle açısından örgün eğitimden farklı özellikler göstermektedir ve halk eğitim etkinliklerini ilçe düzeyinde bir bütünlük yürütmekten sorumlu bulunan Halk Eğitim Merkezi müdür ve yardımcıları örgün eğitim hizmetleri için yetiştirilmişlerdir. Hatta bu görevlilerin büyük çoğunluğu hiçbir hizmet öncesi eğitimden geçirilmemektedir (Aydın, 1985, s.3).

1997 yılında "Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması" çerçevesinde YÖK tarafından, Marmara ve Ankara Üniversitesi'nin Halk Eğitimi lisans ve Boğaziçi Üniversitesi'nin yüksek lisans programlarının kapatılmasından sonra bu sorunun daha da büyüyeceği tahmin edilmektedir.

Ancak sadece Türkiye'de değil, gelişmiş batı ülkelerinde de halk eğitimcilerin yetiştirilmesi ve istihdamına pek özen gösterildiği söylenemez. Örneğin Danimarka'da Halk Okullarında görevlendirilen öğretmen ve yöneticilerin çoğu örgün eğitim kurumlarından seçilmektedir. İtalya'da okuma-yazma kurslarında görev almak için ilkokul öğretmenliği sertifikası yeterli olmaktadır. İngiltere'de de yetişkin eğitimi alanında çalışacak elemanlarda aranacak özel nitelikler ile ilgili herhangi bir yasal belge yoktur. Mevcut yetişkin eğitimcilerin az bir kısmı üniversite mezunudur. Fransa, İsviçre, Hollanda, Almanya gibi ülkelerde de yetişkin eğitimcilerin yetiştirilmeleri ve statüleri ile ilgili net ve açık uygulamalar bulunmamaktadır (Güneş, 1996, 182).

Amerika'da Halk Okulları Yetişkin Eğitimi Kurumu (NAPSAE) yetişkin eğitimi yöneticilerinin akademik yeterliklerine dönük olarak şunları önermektedir:

1. Yetişkin eğitimi yöneticisi, ülke ya da eyalet çapında geçerli bir okuldan alınmış yüksek lisans derecesine sahip olmalıdır.
2. Yetişkin eğitimi yöneticisi, ilgili eyalet ya da bölgede yönetici ya da denetmen olmak için belirtilmiş koşullara sahip olmalıdır.
3. Yetişkin eğitimi yöneticisi, yetişkin eğitimi alanında uzmanlık dalı olarak belirlenmiş bir konuda en az altı saat ders almış olmalıdır.

4. Yetişkin eğitimi yöneticisi, mesleğe hazırlanma aşamasında sosyal bilimler (liberal arts), insan ilişkileri ve genel eğitim yönetimi gibi konularda eğitim görmelidir. (Griffith, 1969, s.88).

Ancak yetişkin eğitimi yöneticisi deyince aklımıza bir takım akademik geçerliliği olan diploma ya da belgeler dışında pek çok teknik, insancıl ve yönetsel yeterlikler de gelmelidir.

Yetişkin eğitimi yönetiminin ve yöneticisinin niteliklerini tanımlamak için öncelikle eğitim yönetiminin özelliklerini ve eğitim yöneticisinin yeterliklerini belirlememiz gerekmektedir.

Yetişkin Eğitimi Yönetimi

Yetişkin eğitimi yönetimi temellerini eğitim yöneticiliğinden almaktadır. Eğitim yöneticiliğinin yetişkinlere, yetişkin eğitime, yaygın eğitim kurumlarının yöneticiliğine indirgenmiş şeklidir. Bu yaklaşıma göre, önce eğitim yöneticiliğinin tanımını yapmamız gerekir. Eğitim yöneticiliği, eğitim örgütlerini, önceden belirlenmiş amaçlara ulaştırmak üzere insan ve maddi kaynakları sağlayıp, sahip olduğu kaynakları etkili bir şekilde kullanmak suretiyle eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun, eğitim örgütünün özel amaçları çerçevesinde belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamak ve yönetmektir (Taymaz, 1995, s.15).

Eğitim yönetimi, kamu yönetiminin eğitim alanına uygulanması olarak kabul edilebilir. Ancak eğitim sisteminin girdisi, işlediği varlık ve çıktısı insan olduğu için diğer sistemlerden farklılık gösterir. Bu farklılık eğitim yönetiminin görevlerinin tanımlanmasında da kendini belli eder. Farklı bakış açılarına göre eğitim yönetiminin ve eğitim yöneticisinin görev ve sorumlulukları değişiklik göstermektedir. Örneğin bir çalışmada eğitim yönetimindeki görev alanları sekiz başlıkta toplanmıştır:

1. Öğretim ve program geliştirme
2. Öğrenci işleri
3. Çevre-okul liderliği
4. Öğretmen personel hizmeti
5. Okul binası ve alanı
6. Ulaşım
7. Örgüt ve yapı
8. Okul bütçesi ve işletme yönetimi (Aydın, 1998, s.180-182).

Yöneticiler görev yaptıkları örgüt içerisinde birlikte çalıştıkları insanlarla sürekli bir etkileşim içindedirler. Bu etkileşim ortamının sağlıklı olması ve örgütün amaçlarına ulaşması büyük ölçüde örgütün yöneticisinin etkili yöneticilik davranışları göstermesine bağlıdır. Etkili yöneticilik davranışlarından bazıları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Başaran, 1992, s.113):

1. Birlikte çalıştığı kişileri verimli çalışmaya güdülemek
2. Birlikte çalıştığı kişiler arasında ortaya çıkan çatışmaları yönetmek
3. Birlikte çalıştığı kişilerin örgüte uyumlarını sağlamak
4. Örgüt içinde ekip çalışması yapmak
5. Birlikte çalıştığı insanların da yönetime katılmasını sağlamak
6. Örgütün değişim sürecinde danışmanlık yapmak
7. Çalışanların iş doyumunu yükseltmek
8. Çalışanlara gelişme ve yetiştirme olanağı sunmak
9. Birlikte çalıştığı insanların sorunlarını çözmeye yardımcı olmak
10. Örgüt içinde ve dışında çalışanlar arasında dostluğa dayalı bir ortam yaratmak

Görüldüğü gibi eğitim yönetiminin görevleri, insanlar, fiziksel ortam (okul yapısı ve çevresi) ve program konularında toplanmaktadır.

Alan Knox, (1980, s. 2) yetişkin eğitiminin sanat ve bilim üzerine kurulu olduğunu söyler. Sanat üzerine kuruludur, çünkü odak noktası kişiler arası ilişkilerdir. Bilim üzerine kuruludur, çünkü temellerini pek çok farklı bilim dalından alır.

Yetişkin eğitiminin sanat ve bilim yönleri birbirlerinin tamamlayıcısıdır. Sanat boyutu, özellikle yetişkin eğitime katılımın zorunlu değil de gönüllü, isteğe bağlı olması ile ilişkilidir. Yetişkinleri programlara katılmaya, yarı-zamanlı öğretmenleri bu programlarda görev almaya ikna etmek yetişkin eğitimi yöneticisinin insanlarla nasıl ilişki kurduğuna bağlıdır. Yöneticinin insanlarla ilişki kurma sanatında başarılı olması gerekmektedir.

Yetişkin eğitiminin bilimsel boyutu, düzenli bir bilgi birikiminin olması, kurama ve araştırma sonuçlarına dayanmasını vurgulamaktadır. Yetişkin eğitiminin bilgi birikimi, özellikle psikoloji ya da sosyoloji gibi bilim dallarından gelmektedir. Bu bilgi birikimi, yetişkin eğitimcilerin geçmiş deneyimlerden yararlanmalarına, bu deneyimleri

kendi programlarını uygularlarken, özellikle karar verme süreçlerinde onlara yol gösterir.

Alan Knox 1991 yılındaki bir çalışmasında yetişkin eğitimi yönetiminin öncelikle liderlik, program geliştirme, kadrolama, eşgüdümleme ve çevreyle ilişki kurma gibi temel alanlar bakımından ele alınması gerektiğini belirtmektedir (Rose, 1997, s.5). Ancak özellikle son yıllarda yetişkin eğitimi alanında yapılan çalışmalarda odak noktası yönetim süreçlerinden çok, vizyon belirleme gibi bazı liderlik nitelikleri, işbirliğinin önemi, karar verme sürecine katılma gibi konulara kaymıştır. Bu değişiklik, durumsallık ilkesini göz önüne alması açısından önemli ve umut verici bir gelişmedir (Rose, 1997, s.29).

Knowles da yetişkin eğitimcilerin birbirinden farklı iki düzeyde etkinlikte bulunduklarını belirtmektedir. Bu düzeylerin birincisi program yöneticiliği düzeyi, ikincisi ise profesyonel liderlik düzeyidir. Program yöneticilerinin etkinlikleri şöyle sıralanabilir:

1. Teşhis işlevi: Bireyin, kurumun ve toplumun yetişkin eğitime duyduğu gereksinimi belirlemek
2. Örgütsel işlev: Yetişkin eğitimi programının etkili bir şekilde geliştirilmesi ve uygulanması için uygun örgüt yapısı oluşturmak
3. Planlama işlevi: Saptanan gereksinimleri karşılamak üzere amaç belirlemek ve bu amaçlara ulaşmayı sağlayacak bir program tasarlamak
4. Yönetimsel ve eğitsel işlev: Programın etkili bir şekilde işlemesi için gerekli yöntemleri belirlemek ve bunları sürekli izlemek, bunun için uygun öğreticileri göreve almak ve mesleki gelişimlerini sağlamak, yönetim süreçlerini yerine getirmek, bütçeyi yönetmek
5. Değerlendirme işlevi: Programın etkililiğini değerlendirmek.

İkinci düzey olan profesyonel liderlikte ise yetişkin eğitimciler, yetişkin eğitimi konusunda yeni bilgi, materyal ve öğretme teknikleri geliştirmek, eşgüdümleme önem vermek, kısaca yetişkin eğitimi alanının gelişmesine katkıda bulunmak gibi işlevleri gerçekleştirirler (Duman, 1991, s.18).

Etkili bir yetişkin eğitimi yöneticisinin niteliklerini genel hatlarıyla belirleyecek olursak, karşımıza oldukça sorumluluk isteyen bir görev çıkmaktadır. Öncelikle kolaylaştırıcı ve takım çalışmasına inanan bir kişi olması gereken yönetici, birlikte çalıştığı insanlarla arasındaki iletişim kanallarını sürekli açık tutmalıdır. Özellikle

kursiyerlerin gereksinimlerine karşı hassas olması gerektiğinden, aynı zamanda bir halkla ilişkiler uzmanı olmalıdır. Birlikte çalışacağı kişileri seçerken dikkatli olmalı, kurumu için çalışkan, takım çalışmasına inanan kişileri seçmelidir. Program değerlendirme, yöneticinin sorumluluğu olduğu için program hedeflerine hangi düzeyde ulaşıldığını belirlemelidir. Temel finans ve bütçe stratejileri yetişkin eğitimi yöneticinin bilmesi gereken teknik yeterliklerdendir. Yetişkin eğitimi alanında yöneticilik yapanların eğitim yöneticiliğinin bu bilinen yeterliklerinin yanı sıra, yetişkinlere hizmet vermekten kaynaklanan bazı özel yeterliklere de sahip olması gerekir. Örneğin hem birey hem de öğrenci olarak yetişkinlerin ortak özelliklerinden haberdar olmalıdır. İşte bu noktada yetişkin eğitimi alanında alınacak lisans ya da yüksek lisans diploması, özellikle yetişkinlerin öğrenme kuramları ve yetişkin programlarının yönetimi konusunda yöneticiye çok değerli kuramsal bilgi kazandıracaktır. Ancak farklı gereksinimleri, endişeleri, öğrenme ve güdülenme yöntemleri olan yetişkinlerle çalışabilmek için sadece kuramsal bilgi yeterli olmaz, yöneticinin başarılı olması için bu bilginin farklı ortamlara da uygulanabilmesi gerekir. (Leskinen, 1993, s. 5).

Bu kısa açıklamadan da anlaşılacağı gibi, yetişkin eğitimi yöneticiliği oldukça karmaşık ve çok enerji gerektiren bir uğraştır. Başarılı yöneticilik tanımı bazı ufak farklılıklar dışında genel olarak birtakım temel işlevleri içermektedir. İster kamu ister özel sektörde çalışsın, yetişkin eğitimi yöneticisinin yönetim süreçleri bütün örgütlerde aşağı yukarı aynıdır. Yetişkin eğitimi yöneticilerinin yeterliklerini yönetim süreçleri, liderlik ve insan ilişkileri bakımından ele almak mümkündür (Bursalıoğlu, 2000, s.62).

Yönetim Süreçleri

Eğitim yönetimine bir süreç olarak baktığımızda da, pek çok bilim adamının karar verme ya da sorun çözme sürecini temel olarak aldığı, örgütlenme, eşgüdümleme, iletişim ve değerlendirmeyi birer alt süreç olarak incelediğini görürüz (Başaran, 1996, s.43). Bu süreçleri aşağıdaki gibi açıklamak olanaklıdır.

Karar verme

Karar verme süreci çoğu zaman sorun çözme ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Karar verme bir okul örgütünde, eğitim hedefleri doğrultusunda seçim yapabilme gücünü ifade eder. Karar verme yönetimin temelidir ve bütün diğer süreçler

bu süreç ekseninde ele alınır. Karar verme sürecinin aşamaları, sorunun anlaşılması, soruna ilişkin bilgi toplanması, elde edilen bilgilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, seçeneklerin değerlendirilmesi, en iyi seçeneğin bulunması ve uygulamadır (Bursalıoğlu, 1999, s.86-90). Yöneticinin doğru kararı verebilmesi bu aşamalar hakkında bilgili olmasına bağlıdır.

Yönetimin ya da karar verme sürecinin etkili olabilmesi için öğrenenler ve öğrenmeye yardımcı olanlar arasında diyalog kurulmalıdır. Bu nedenle karar verme sürecinin önemli bir boyutu da yöneticinin, öğrencilerin ve öğretmenlerin karar verme sürecine ne ölçüde katılacağını belirlemesi sürecidir (Sample, 1985, s.6).

Günümüzde verimli bir eğitim örgütünde karar verme süreci, hiyerarşik değil işbirliğine dayalıdır. Etkili bir okulda, öğretmenler Grup içinde çalışır, öğretmen ve yönetici arasında karşılıklı güven vardır, sorunlar birlikte çözülür.

Durumsallık yaklaşımında liderin karar verme sürecine yönelik bir model olan Vroom ve Yetton'un Normatif Liderlik'in odak noktası astların karara katılımıdır. John Sample, yetişkin eğitimi yönetiminde karar verme sürecinin bu modele göre gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir (1985, s.7).

Vroom ve Yetton'un modeline göre yöneticinin kararını verirken göz önünde bulundurması gereken 7 durum vardır:

1. Verilecek kararın niteliği
2. Yöneticinin elinde yeterli bilgi olup olmaması
3. Sorunun ne derece yapılandırılmış olduğu
4. Astların kararı kabul etmesinin kararın uygulanmasında ne derece önemi olduğu
5. Liderin otokratik kararının astlar tarafından ne derece kabul göreceği
6. Alınan kararın ulaşılacak örgüt hedefinin astlar tarafından benimsenip benimsenmediği
7. Alınan kararın astlar arasında çatışmaya yol açıp açmayacağı

Bu sorulara verilen cevapların evet ya da hayır oluşuna göre yönetici belli bir durum için en uygun kararı verebilir.

Planlama

Planlama, en genel anlamıyla geleceğe yönelik olarak verilmiş kararlar toplamıdır. Plan, gelecekteki tutum ve davranışların bir resmi gibidir. Eldeki kıt kaynakların akılcı bir biçimde kullanılması amacıyla geleceğe dönük olarak yönetim tarafından alınmış kararlardır (Kaya, 1996, s.100). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki özellikle öğretmenlerin okul politikalarının belirlenmesine ve planlama eylemlerine katılması onları okullarına daha çok bağlamaktadır (Bursalıoğlu, 1999, s.159). Otoriter yönetimin egemen olduğu örgütlerde personel amaçların tanımlanmasında ve planlamanın yapılmasında yöneticiye bağlı kaldığında grupların yaratıcı gücünü kullanması olanaklı olmamaktadır (Aydın, 1998, s.135).

Yetişkin eğitiminde de hedef ve amaçlara ulaşmada planlama süreci önemli rol oynar. Galbraith'e (1997, s.22) göre planlama işlevi yönetsel işlevler içinde en önemlisidir. Çünkü gereksinimleri belirleme ve değerlendirme, program içeriğini ve sunuş biçimini kararlaştırma, kadrolama gibi işler bu sürece dayalıdır. Küçük örgütlerde yönetici bu sorumluluğun çoğunu tek başına üstlenebilir, ancak örgüt büyükse danışma komiteleri oluşturarak çalışanların da bu sürece katılımında yarar vardır.

Yetişkin eğitimi örgütünün geleceğini belirlemek yetişkin eğitimi liderinin sorumluluğudur. Lider bu sorumluluğunu yerine getirebilmek için, öncelikle örgüt çalışanlarının da katılacağı bir hedef belirleme eylemi gerçekleştirmelidir. White ve Belt, yetişkin eğitimi yöneticisinin örgütün geleceğini belirlemesine yardımcı olacak planlama sürecinin ilkelerini şöyle açıklamaktadır:

1. Amaç ve misyona bağlılık:

2. Örgütün planlama sürecini bilmek: Pek çok yetişkin eğitim kuruluşu bir ana örgüte bağlıdır. Etkili bir yönetici lider, kendi örgütüyle ilgili yaptığı planların ana örgütün planlama sürecinden nasıl etkilenebileceğini, kendisine ayrıcalık tanınan bazı özel durumların olup olmadığını, kendisine ayrılan kaynakların sınırlılığını bilmek zorundadır.

3. Politikaların gözden geçirilmesi: Misyonlar, hedefler, politikalar sürekli gözden geçirilmelidir. Yetişkin eğitimi örgütleri bu açıdan şanslıdır, çünkü zaten örgütlenmelerini çağın gereklerine ve öğrencilerinin beklentilerine çok çabuk verecek şekilde gerçekleştirmeleri gerekmektedir.

4. Amaçlara göre yönetim: Amaçlara göre yönetim bir örgütte üst ve astların amaçlarını birlikte belirledikleri, sorumluluk alanlarını ve ulaşacakları sonuçları birlikte

kararlaştırdıkları ve belirli dönemlerde bu amaçlar ve sonuçların gerçekleşip gerçekleşmediğini birlikte inceledikleri bir süreçtir (Koçel, 1999, s.96). AGY, özellikle yetişkin eğitiminde etkili olarak kullanılabilir. Çünkü örgütün misyonu, vizyonu ve amaçları belirlendikten sonra yönetici bu amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracak alt amaçları diğer çalışanlarla birlikte belirleyip örgüt amaçlarından bütün çalışanların haberdar olmasını sağlayabilir.

5. Ayrıntılı program planlama: Bu ilke özellikle eğitim programının planlanması ile ilgilidir. Bir yetişkin eğitiminin başarısını sunduğu programların başarısı belirler. Etkili yöneticiler ayrıntılı program planlama üzerinde özellikle durmalıdır. Yetişkin eğitimi programları üzerine çok sayıda araştırma yapılmıştır ve araştırma sonuçları çeşitli amaçlar ve koşullar için değişik program modelleri önermektedir. Kültürel model, bilişsel model, politik model, çevresel model, girişimci model, öğrenme modeli bunlardan bazılarıdır (Colgan, 1993, s.8).

Kadrolama, bütçeleme, pazarlama, halkla ilişkiler ve programlama da planlamanın birer alt basamağı şeklinde ele alınabilir:

Kadrolama: Yetişkin eğitimi yöneticisinin bir diğer işlevi de çalışacağı kişileri seçme ve onların mesleki gelişimini sağlamaktır. Program gereksinimlerine göre eleman seçmeye çalışan yönetici, verdiği görevlerin kişilerin yeteneklerine ve niteliklerine uygun olup olmadığını da kontrol etmelidir. Eleman seçme süreci başlamadan önce bir iş tanımı geliştirilmelidir. Bu iş için gereken yeterlik, deneyim, beceri gibi nitelikler yazılı bir şekilde bulunmalıdır.

Kadrolamanın diğer bir ögesi de çalışanların mesleki gelişimini sağlamaktır. Yöneticinin başta gelen sorumluluklarından birisi de çalışanlar için mesleki gelişim için önerilen farklı yaklaşımlardan (hizmetiçi eğitim, atölye çalışması düzenlemek, mesleki toplantılara katılımı teşvik etmek gibi) yararlanmaktır. Bunun için kendisinin de yaşam boyu eğitime inanmış bir kişi olması gerekmektedir.

Bütçeleme: Bu işlev örgütün mali işlemlerini kontrol etmek anlamına gelmektedir ve özellikle özel sektörde çalışan yöneticiler için büyük önem taşımaktadır. Ericksen'e göre bir yöneticinin elindeki en değerli nicel araç bütçedir, "çünkü bütçe, oluşturulduktan sonra örgütün gelecekteki mali etkinliklerini yönetme ve kontrol etmede kullanılabilir" (Galbraith ve diğerleri, 2001, s.10). Etkili yöneticiler bazı temel mali bilgiler konusunda yeterli olmalıdırlar.

Strother ve Klus bütçeyi örgütün gelişimine katkıda bulunan bir belge olarak görmektedirler. Program bütçesi şu soruların cevaplanmasına yardımcı olur:

1. Ne yapmak istiyoruz?
2. Neden yapmak istiyoruz?
3. Nasıl yapacağız?
4. İstedığımızı yapmak için neye ihtiyacımız var?
5. Başarılı olup olmadığımızı nasıl anlayacağız?

Ancak program bütçelemenin başarılı olması için bazı adımlar vardır. Holmberg-Wreight (1982) bu basamakları şöyle adlandırmıştır:

1. Mali hedefleri belirlemek
2. Gelir-gider planı oluşturmak
3. Bütçe teklifini hazırlamak
4. Bütçenin değerlendirmesini yapmak

Bütün bu süreçlerde yöneticilerin öğretmenlerle, programı planlayanlarla ya da konuyla ilgili herkesle bir araya gelmesi, çift yönlü iletişim kurması önemlidir (Galbraith ve diğerleri, 2001, s.66).

Pazarlama: Yöneticiler, pazarlama ve halkla ilişkiler kavramlarını, ilkelerini ve uygulama stratejilerini bilmelidirler. Programın başarısı ve geleceği büyük oranda pazarlama başarısına bağlıdır. Aynı işi yapan diğer yetişkin eğitimi kurumlarıyla rekabet edebilmek için yöneticilerin pazarlama ve halkla ilişkilerle ilgili temel bazı kavramlardan haberdar olmaları gerekmektedir. Yönetici bir halkla ilişkiler planının geliştirilmesi ve yürütülmesinde etkin rol almalıdır. Pazarlama ve halkla ilişkilerin yöneticiliğin vazgeçilmez işlevlerinden olduğu bilinmelidir.

Pazarlama stratejik planlamanın bir ögesidir. Bir pazarlama planı geliştirebilmek için şu altı basamak takip edilmelidir:

1. Bağlı bulunan örgütün (üniversitenin) hedef ve amaçlarını bilmek
2. Örgütünün misyonunu belirlemek
3. Pazarlama sürecini etkileyebilecek toplumsal, kültürel, ekonomik, coğrafi ya da politik değişkenleri göz önünde bulundurmak (ekonomik kriz, nüfusun genç ya da yaşlı olması, internet kullanımı vs.)

4. Olası müşteri grubunu cinsiyet, yaş, gelir düzeyi gibi değişkenlere göre sınıflandırmak

5. Değişik müşteri sınıflara nasıl ulaşılabileceğine karar vermek

6.Eğitim programının içeriği, fiyatı ve yeri gibi konuların duyurulması (Galbraith ve diğerleri, 2001, s.92-97).

Halkla İlişkiler: Halkla ilişkiler pazarlamanın önemli bir ögesi ve işlevidir. Halkla ilişkiler planının kurumun, ürünlerinin ve sunduğu hizmetin imajını yansıtmalıdır. Gönüllü katılımın esas olduğu yetişkin eğitiminde örgün eğitimde olduğu gibi hazır öğrenciler yoktur. Bu nedenle yetişkin eğitimi kurumu programlarının varlığından yetişkinin haberdar edilmesi, eğitime ihtiyacı olduğu halde kurslara katılmayan yetişkinlerin merkeze çekilmesi açısından halkla ilişkiler uygulamasının önemi tartışılmazdır. Zaten Yaygın Eğitimi Kurumları Yönetmeliği'nde de halkla ilişkilere dönük boyutlar bulunmaktadır. Bu maddeler özetle şunlardır (aktaran Seçilmiş, 1996, s.4):

1. Halk Eğitimi merkezi Müdürü: merkezin çevre gereksinimine göre amaçlarına ulaşabilmesi için kurum ve çevre arasında sıkı ve etkili bir iletişim kurar.

2. Müdür Yardımcıları:

a. Alan çalışmalarının taslağını hazırlar

b. Program için gerekli özendirme kampanyası planlar

c. Merkezin bulunduğu yöredeki eğitim gereksinimini saptamaya yönelik ilgili çalışmalara katılır.

Halkla ilişkilerde iki temel boyut göze çarpmaktadır. Bunlardan birincisi kurumun statü ve gücünü halka açıklamak, yaptığı hizmet konusunda halka bilgi vermek; ikincisi ise halkın beklentilerini dikkate alarak düzenlemeler yapmak için gerekli ipuçlarını sağlamak olmaktadır. (Ertekin, 1986, s.75'ten aktaran Seçilmiş, 1996, s.7). Bu iki işlev kısaca tanıtma ve tanıma olarak isimlendirilebilir.

Yani halkla ilişkiler sadece örgütü, kurumu tanıtmaktan ibaret değildir, halkı tanımak, ilgi, istek ve beklentilerini belirlemek ve kurumun çalışmalarında bu bilgileri yol gösterici olarak kullanmak halkla ilişkilerin ikinci ayağını oluşturmaktadır.

Galbraith (2001) de bir yetişkin eğitimi kurumunun halkla ilişkiler planında bulunması gereken öğeleri şöyle sıralamaktadır (s. 98):

1. Örgütün misyon cümlesini belirlemek
2. Program hedeflerini belirlemek
3. Müşteri grubunuzu tanımak
4. Müşteri grubunun programınıza katılarak elde edeceği faydaları belirlemek
5. Uygun bir halkla ilişkiler stratejisine karar vermek (radyo, TV, yazılı basın, tanıtım toplantıları vs.)

Programlama: Yönetici açısından belki de en önemli beceri programlamanın kendine özgü yönünün farkına varmadır. Program geliştirme, gereksinim saptama, hedef belirleme, müfredat içeriğini oluşturma, öğrenme etkinliklerini seçme ve yapılandırma, programı değerlendirme gibi süreçlerden oluşur. Bunların yanı sıra yarı-zamanlılık konusu da yöneticilerin göz önünde bulundurması gereken konulardandır. Yetişkin eğitimi programlarının çoğu bir başka örgütün çatısı altında yürütülmektedir. Bu konumdan yöneticilerin liderlik ve program-değerlendirme işlevleri de etkilenmektedir. Yarı zamanlılık- yani öğrencilerin, öğretmenlerin ve gönüllülerin büyük bir çoğunluğunun tam zamanlı olmaması- da kadrolama ve liderliği etkilemektedir. Sonuç olarak yetişkin eğitimi programlamanın bu kendine özgü boyutu, yöneticinin farklı program geliştirme gereksinimlerine cevap verecek becerilere sahip olmasını gerektirmektedir (Galbraith, 1997, s.23).

Örgütlenme

Örgütlenme bir örgüt yapısının hammaddesini oluşturan madde ve insan kaynaklarını bölümlendirme işidir (Başaran, 1996, s.50). Örgütlenme ortak bir çaba için uygun ortam yaratır, bir senfoni orkestrasındaki müzisyenlerin hangi enstrümanları çalacağını belirlemeye benzer. Örgütlenme süreciyle her bireyin planlı ortak etkinliğe katkıda bulunması ve bireylerin tümünün yetenek ve enerjilerinin etkili ve uyumlu olarak kullanılması amaçlanır (Aydın, 1998, s.139). Bir okul örgütünde yapılacak formal örgütlemeye iş bölümü bireylerin kişisel, mesleki özelliklerine ve ilgilerine göre yapılmalıdır.

Bu işlevin özü örgütsel gelişim ve program öğelerinin yapılarını belirlemektir. Yönetici burada kimin hangi derslere gireceği, içerik ve müfredat geliştirmeden kimin sorumlu olacağı, öğrenci kayıtlarıyla kimin ilgileceği, programın tanıtımıyla ilgili

broşür, reklam gibi yayınları kimin hazırlayacağı gibi konularda bir iş bölümü yapar Galbraith (1997, s.23).

Yetişkin eğitiminde örgütlenme ve eşgüdümleme birbirini tamamlayan süreçler olarak kullanılmalıdır. Çünkü işleri yapacak personel çoğunlukla yarı-zamanlı çalışanlardır ve kullanılan kaynaklar da bağlı olunan örgüte aittir.

Yetişkin eğitimi örgütlerinin kadrosu genellikle az sayıda çalışandan oluşur. buna bağlı olarak da örgüt çalışanlarının görev tanımları esnektir. Yani hem yönetici, hem öğretmen hem de sekretery işlerini yapan elemanlar olarak çalışmaları gerekebilir. Çalışan sayısının fazla olduğu yetişkin eğitimi örgütleri bile bağlı bulundukları kuruluşa göre daha az kurumsallaşmış olduklarından için bu esnekliklerini korurlar. (White& Belt, 1980, s.228). Yönetici liderin bu noktada yapması gereken herkesin yeteneklerine ve isteklerine uygun bir görev bölümü düzenlemek olmalıdır.

Eşgüdümleme

Eşgüdümleme (koordinasyon), örgütlenmiş birimlerin uyumlu duruma getirilmesidir. Diğer bir deyişle “koordinasyon, örgütteki madde ve insan kaynaklarının birleştirilmesi, bilgi ve becerilerin uzlaştırılması ve bu yollarla örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için yapılan tüm eylemleri kapsar” (Bursalıoğlu, 1999, s.121). Bir eğitim örgütü olarak okulun yönetilme sürecinde eşgüdümlemenin sağlanması eğitim ve öğretimin yakın amaçlarının ve uzak hedeflerinin tüm personelce açık ve net olarak bilinmesiyle başlar.

Eşgüdümleme, işbirliği ve çevredeki örgütlerle ortak çalışmayla yakından ilgilidir. Sağlıklı bir iletişim ve eşgüdümleme becerisi, örgütün misyon ve vizyonunun, kadrolama, liderlik, pazarlama, örgütlenme ve yapılandırma, planlama ve değerlendirme süreçlerinin temelini oluşturur.

Yetişkin eğitimi yöneticisi kendi örgütünün yanı sıra bağlı olduğu örgütün yapısıyla da yakından ilgilenmek zorundadır. Bu ilişki çerçevesinde sadece örgütünün kendi içindeki eşgüdümü değil, bağlı olduğu örgütle arasındaki eşgüdüm de önem kazanmaktadır.

Değerlendirme

Değerlendirme işlevinin programın hedeflenen düzeye ne ölçüde ulaştığını belirlemek, programda bazı düzeltmeler yapmak, katılımcılara ve öğretmenlere geri

bildirimde bulunmak, programdaki başarısız ögeleri belirlemek ve programın toplum üzerindeki etkilerini ölçmek gibi çeşitli amaçları vardır. Eğer olumlu sonuçlar almak isteniyorsa, bu işlevin temelinde dürüstlük ve iş ahlakına bağlılık yatmalıdır. Çünkü değerlendirme süreci büyük ölçüde kişisel değer yargılarına bağlıdır (Galbraith,1997, s.23).

Amaçların ne ölçüde gerçekleştirildiğini belirleyebilmenin ön koşulu değerlendirmedir. Değerlendirme, etkili bir yöneticinin, eğitim programının önceden belirlendiği şekilde uygulanıp uygulanmadığını, istenen sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için gerçekleştirdiği bir süreçtir. Etkili bir değerlendirme süreci planlama ve karar verme süreçlerine katkıda bulunur, çalışanların hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirler ve program gelişimine yardımcı olur (Willing, 1989, s.4).

Değerlendirme etkinlikleri yapılaş amacına göre genel olarak Program değerlendirme ve Başarının değerlendirilmesi olmak üzere iki türde ele alınabilir (Taymaz, 1997, s.165).

Yetişkin eğitimi programının sonunda, programa katılanların programın öğeleri hakkındaki değerlendirmeleri önemlidir. Yetişkin eğitimi programlarının androgojik ilkelere göre değerlendirilmesinde Kirkpatrick'in dört aşamalı değerlendirme modeli kullanılabilir:

İlk aşama tepki değerlendirmesidir. Program devam ederken katılımcıların programdan hoşlanıp hoşlanmadıkları, programla ilgili olumlu-olumsuz düşünceleri bu aşamada saptanır. Elde edilen veriler doğrultusunda programla ilgili bazı değişiklikler yapılabilir

İkinci aşamada öğrenme değerlendirilir. Katılımcıların başarıları çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak ölçülebilir. Knopp, bu aşamada üç yaklaşımın kullanılmasını önermektedir:

a. kursiyerler hangi ölçme-değerlendirme stratejilerinin kullanılacağını belirlenmesine katılması

b. kursiyerlerin kendi öğrenme amaç ve hedeflerini belirlemelerini sağlayan öğrenme sözleşmelerinin yapılması

c. kursiyerlerin, yapacakları işin miktarına ve değerlendirmede dikkate alınacak etkinliklerin ağırlıklarına kendilerinin karar vermelerine olanak tanıyan öğrenme sözleşmelerin notlandırılması.

Yetişkinlerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmelerine yardımcı olmak onların öz-yönelimli ve bağımsız birer öğrenci olmalarına imkan tanır (Imel, 1988, s.20). Bu ölçme sonucunda öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği, ne tür öğrenmelerin hangi düzeyde gerçekleştiği değerlendirilmiş olur.

Üçüncü adım davranış değerlendirmedir. Katılımcıların programdan önce ve sonraki davranışlarının karşılaştırılmasına dayanır.

Dördüncü aşama ise sonuçların değerlendirilmesidir. Bunun için kurum kayıtları, raporları kullanılmalıdır.

Geray da yetişkin eğitimi etkinliklerinde katılımcılara not vermenin her zaman mümkün olmadığını belirterek değerlendirme için gerekli bilgilerin şu yollarla elde edilebileceğini söyler:

1. kurs sonunda soru kağıdının doldurulması
2. kursa katılanlarla görüşme yapılması
3. kurs sonunda çalışmalar gözlenerek ortaya çıkan aksaklıkların saptanması
4. öğrencilerle programın tartışılması (Celep, 1995, s.54).

Genel olarak değerlendirme süreci üç etkinlikten oluşur:

1. Varolan durumu belirleme
2. Varolan durumu önceden belirlenmiş standartlarla karşılaştırma
3. Aradaki farkı giderici önlemler alma

Üçüncü etkinlik yerine getirilmezse değerlendirmenin amacı tam gerçekleşmemiş olur. Yöneticinin üzerine düşen sorumluluk, değerlendirme sonuçlarını program gelişiminde kullanmaktır. Bu noktada lider yöneticinin yapması gereken değerlendirme sonucunda başarısızlık nedenlerini bulup bunları giderici önlemler almaktır. Ayrıca değerlendirme sonuçlarının daha sonra kullanılabilmesi için dosyalanıp saklanması gerekir.

Yetişkin eğitimi liderinin etkili bir değerlendirme yapabilmesi için cevaplandırması gereken sorular şunlar olmalıdır:

1. Yetişkin öğrenmesini ölçmek için hangi etkili değerlendirme araçları geliştirilip kullanılabilir?
2. Kursiyer memnuniyetini ölçen formlar değişik düzeylerdeki yetişkinler de göz önüne alınarak mı hazırlanmıştır?

3. Yetişkinlerin başarısızlık nedenlerini belirlemenin yolları nelerdir?

4. Değerlendirmenin raporları nasıl etkili olarak kullanılabilir? (Knox, 1980, s.255).

İletişim

Eğitim örgütleri için iletişim araçları ve ağı çok önemlidir. Çünkü eğitim bir etkileşim sürecidir. Etkileşim aracı ise iletişimdir. Bu yüzden eğitim yöneticisi için iletişim temel gerekliliktir (Başaran, 1996, s.63). Okul yönetiminin çalışmalarının önemli bir bölümünü iletişim işleri oluşturur.

Bütün yöneticilerin yazılı, sözlü ve sözsüz iletişimi etkili bir biçimde kullanması çok önemlidir. Etkileme, yol gösterme, ikna etme ancak etkili bir iletişim sayesinde gerçekleşebilir. Yetişkin eğitimi liderinin çok farklı yaş gruplarından oluşan öğrenci profili, çoğunluğu yarı zamanlı öğretmenlerden oluşan kadrosu, başlangıç ve bitiş saatleri birbirinin aynı olmayan ders programlarını başarıyla eşgüdümleyebilmesinin yolu bazı etkili iletişim stratejilerinden geçmektedir.

Bu iletişim stratejilerinden başlıcaları şunlardır:

1. Değişik iletişim yöntemlerini kullanmak (toplantılar düzenlemek, yazılı notlar göndermek, telefon etmek vs.)

2. İletişim yöntemleri kişiden kişiye değişeceği gibi kültürden kültüre de farklılık gösterebilir. Değişik kültür düzeylerinden gelen öğrenci ve öğretmenlerin farklı iletişim anlayışlarını olabileceğini göz ardı etmemek.

3. Kişilerin eğitim düzeylerine göre iletişim yöntemini belirlemek. Yetişkin eğitimi yöneticisi emekli profesörlerden bir kaporta ustasına kadar değişik eğitim düzeylerine sahip insanlarla birlikte çalışmak zorundadır. Liderin benimseyeceği iletişim tarzı kimseyi kendinden üstün ya da kendinden düşük bir seviyede görmemek olmalıdır.

4. Sadece bilgiyi değil, duyguları da iletme. Liderin izleyicilerinin sorunlarına karşı hassas olması gerekir, yoksa sıradan bir yöneticiden farklı olamazlar.

5. Kalite çemberleri, sorun çözme toplantıları gibi yöntemlerle bütün işgörenlerin düşüncelerini açıkça belirtebilecekleri yöntemler kullanmak.

6. Herşeyden önce dürüst olmak

7. Sadece sözel değil davranışlarla da iletişimde bulunmak. İşgörenler, liderin davranışlarına bakarak onun liderlik yeterliklerini değerlendirirler

8. Çift yönlü iletişimi sağlamak için işgörenlerini tanımak
9. Vücut dilini kullanmak
10. Karşındakini dinlemek (Morford & Willing, 1993, s. 10-30).

Ancak bu stratejilerin başarılı olabilmesi belirli ilkelere uygun davranmakla olanaklı olur. Bu ilkelerden üçü şöyle sıralanabilir:

1. Farklı bireyler farklı iletişim yöntemlerine tepki verir. Bazı işgörenler düzenli toplantılar yapılması taraftarı iken, bazıları işyeri dışında sosyal etkinlikler olmadan etkili bir iletişimin yaşanamayacağını düşünür. Liderin birlikte çalıştığı insanların hangi iletişim yöntemini tercih ettiğini bilmesi gerekir.

2. Güven, etkili bir liderliğin temelidir. Yönetici her zaman için öncelikle dürüst bir iletişimci olmalıdır.

3. Etkili iletişim için asla ödün verilemeyecek bir diğer konu da karşındakini dinlemektir. Yönetici önce karşısındaki kişiyi anlamalı, sonra onun kendisini anladığından emin olmalıdır (Morford & Willing, 1993, s. 9-10).

Yetişkin eğitimi yöneticisi bu gibi stratejileri kullanarak örgütünün misyonunu, vizyonunu ve amaçlarını öğrencilere, öğretmenlere ve topluma yayma görevini yerine getirebilir.

İnsan İlişkileri

İnsan ilişkileri bütün eğitim örgütleri açısından büyük önem taşımaktadır. Yetişkin eğitiminde de yöneticinin insan ilişkilerinde uzman olması gerekmektedir çünkü toplumun değişik kesimlerinden insanlarla işbirliği içinde olmak durumundadır. İnsan ilişkilerinde yeterli olabilmek için liderin sahip olması gereken bazı nitelikler vardır:

Toplum bilgisi: Yetişkin eğitimi kültürel, toplumsal, psikolojik, ekonomik, politik, çevresel ve teknolojik öğelerle birbirine bağlı farklı topluluklara hizmet verir. Etkili yöneticiler farklı toplulukların özelliklerini anlamalı ve bu özelliklerin, programın planlama ve yürütülmesi aşamalarının yanı sıra pazarlama ve halkla ilişkiler etkinliklerindeki etkilerini de göz önünde bulundurmalıdır (Galbraith, 1997, s.23).

Takım çalışması: Bir takımla çalışma, sağlıklı bir yetişkin eğitimi programı geliştirebilmek ve toplumla örgütün bağlarını kuvvetlendirmek için güçlü ve vazgeçilmez bir araçtır. Yöneticilerin bir takım içinde, yapıcı ve tamamen bütünleşmiş bir şekilde çalışabilme yeteneği, iletişimi arttıracak gibi, aynı zamanda örgüt üyelerini anlama yeterliklerini ve programlama becerilerini de geliştirir. Yönetici, takım içinde hem bir takım üyesi hem de kolaylaştırıcı olarak rol almalıdır. Takım üyelerine olumlu bir etkide bulunmak için iletişim, eşgüdümleme ve tartışma becerilerini kullanmalıdır (Galbraith, 1997, s.24).

Eleştirel düşünme: Eleştirel düşünme yeteneğine sahip yöneticiler birlikte çalıştığı insanların da bu özelliğe sahip olmasını bekler. Böylece örgüt üyeleri risk alır ve sürekli yenilik peşinde koşar. Yöneticiler çalışanlara örnek olursa program etkinliklerinin kalitesi yükselecek, bütün üyelere eleştirel düşünme yeteneğini geliştirecek yaratıcı bir örgüt ortamı oluşacaktır (Galbraith, 1997, s.24).

Güdüleme: Güdüleme bireyin iç ve dış uyarıcıların etkisiyle harekete hazır hale gelerek bir davranışta bulunmasıdır. Güdüleme aynı zamanda bir kişiyi neyin harekete geçirdiğini ve nasıl yönlendirdiğini anlatmak için de kullanılmaktadır. Güdüleme istek, arzu, gereksinim, dürtü ve ilgi gibi bireyin içinden gelen uyarıcılar ile zorlama, ceza, kural gibi çevreden gelen uyarıcıları kapsamaktadır. Güdüler bireyi uyarır, bir etkinliğe yöneltir ve davranışın bir amaca yönelmesini sağlar. Bu bakımdan bireylerin eğitime katılmasını, eğitim amaçlarına yönelmesini sağlamada güdülemenin büyük rolü vardır. Özellikle yetişkin eğitimi etkinliklerinde güdüleme büyük rol oynamaktadır.

Yetişkin eğitime katılma büyük ölçüde bir güdülenme sorunudur. Yetişkinlerin eğitim etkinliklerine katılmama nedenleri üzerinde yapılan araştırmaların sonuçları genel olarak şu noktalarda yoğunlaşmaktadır:

Bireysel, ailevi sorunlar

Güdülenme eksikliği

Ekonomik nedenler

Eğitim etkinliklerinin niteliği, kalitesinden emin olamama

Eğitime karşı olumsuz tutum

Öğrenebilme yeteneğine karşı bir özgüven eksikliği

Zaman bulamama (Kerka, 1986, s.3).

Bir yetişkin eğitimi lideri, işgörenleri ve özellikle yetişkin öğrencileri güdüleyen etmenlerden haberdar olmalıdır. Bunun için de güdüleme kuramları ile ilgili bilgisinin olması şarttır. Güdüleme ile ilgili pek çok kuram üretilmiştir. Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi, Herzberg'in Hijyen-Motivasyon Kuramı, Mc Clelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı, Mc Gregor'un X ve Y kuramı güdüleme ile ilgili en bilinen çalışmalardandır. Ancak özellikle yetişkinlerin eğitime katılmalarıyla ilgili çalışmalar yetişkin eğitimi açısından daha çok önem taşımaktadır.

Houle "Amaca Doğru Yönelme Kuramı" adıyla geliştirdiği kuramla eğitime katılan yetişkinleri aşağıdaki gibi üç grupta toplamaktadır (<http://www.fsu.edu/~adult-ed/jenny/learning.html#motives>) :

1. Amaca dönük olanlar: Bu yetişkinlerin eğitime katılma amaçları önceden belirlenmiştir. Gereksinimleri ve ilgileri doğrultusunda eğitime katılmakta, eğitim amaçlarını gerçekleştirmeye yarıyorsa eğitime devam etmekte; aksi halde ayrılmaktadırlar.

2. Etkinliğe dönük olanlar: Bu yetişkinler daha çok toplumsal ilişkiler kurmak, yeni kişilerle tanışmak, çevre oluşturmak için gelmekte, böyle bir ortam bulamadıklarında eğitime devam etmemektedirler.

3. Öğrenmeye dönük olanlar: Bu yetişkinlerin amacı herhangi bir konuda bilgi edinmektir. Okumaya ve eğitime değer verirler

Boshier, Morstain and Smart yetişkinleri öğrenmeye güdüleyen etmenleri şöyle sıralamaktadır:

1. toplumsal ilişki: yeni insanlar tanışmak, arkadaşlık kurmak
 2. dış beklentiler: yetki sahibi kişinin beklentisini karşılamak
 3. toplumsal refah: topluma veya diğer insanlara hizmet etme isteği
 4. mesleki gelişim: kariyer gelişimi, terfi isteği
 5. değişiklik: iş ve ev yaşamının sıradanlığından kaçma isteği
 6. bilişsel ilgi: öğrenmek için öğrenmek
- (<http://www.fsu.edu/~adult-ed/jenny/learning.html#motives>).

hakkındaki görüşleri sorulmalıdır.

(Dördüncü adım) Takdir etme: Yetişkin artık kendi öğrenmesini sürdürebilecek düzeydedir ve başarısı takdir edilmelidir (Güneş, 1996, s.110).

Yetişkin eğitiminde öğrencilerin yanı sıra yetişkin eğitimcilerin güdülenmesi de önemli bir konudur. Yetişkin eğitimi yöneticileri, çalışanlarını parasal olduğu kadar parasal olmayan yönlerden de tatmin etmeye çalışmalıdır. Parasal boyut içermeyen güdülemenin temelinde, zamanlarının bir kısmını ya da tamamını yetişkin eğitime ayıran yetişkin eğitimcilerin bu çabalarının takdir edilmesi yatmaktadır. Gösterdikleri çabanın önceden belirlenmiş standartlar göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi sonucunda, bu eğitimcilerin terfisi, ödüllendirilmesi gibi güdüleyiciler kullanılabilir.

Bazı yetişkin eğitimciler sadece yetişkin insanlara birşeyler kazandırıyor olmaktan duydukları tatmin için bu işi sürdürürler. Yöneticiler, işgörenlerini nelerin güdülediğini bilmeli, onların etkililiklerini arttırmak için birden fazla güdüleyici ve ödüllendirme yöntemi kullanmalıdır (White&Belt, 1980, s.236).

Liderlik

Özellikle son yıllarda gerek yönetim, gerekse eğitim yönetimi bilim dallarında liderlik kavramına sık rastlanmaktadır. Liderlik ve yöneticilik aynı anlama gelen sözcükler olmamasına karşın çoğu kez birbirinin yerine kullanılmaktadır. Ancak yöneticilik ve liderlik birbirinden farklı roller olmakla birlikte kesinlikle birbirinden bağımsız, ilişkisiz roller değildir. Pek çok araştırmada, bir yöneticinin aynı zamanda liderlik rolünü oynadığı takdirde çalıştığı eğitim kurumunun amaç ve hedeflerine daha kolay ulaşacağı, örgütünün vizyonunu ve misyonunu daha iyi oluşturacağı ve uygulamaya koyacağı vurgulanmaktadır (Gümüşeli, 1996, s.11-13).

Liderlik belirli şartlar altında belirli kişiler ve grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi süreci olarak tanımlanabilir. Lider ise başkalarını belirli bir amaç doğrultusunda yönlendiren kişidir. Liderlik sürecinin esasını, bir kişinin başkalarını etkileyebilmesi oluşturmaktadır. Etkileme olayı liderin kullandığı güç kaynakları ile yakından ilgilidir (Koçel, 1999, s.423)

Örgütlerde genel olarak liderlerin sahip olduğu 5 güç kaynağı vardır. Raven ve French'a göre bu güçler yasal güç, ödüllendirme gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güçtür. (<http://users.erols.com/ambur/French&Raven.htm>)

Yasal güç örgütsel hiyerarşi tarafından sağlanan güçtür ve otoriteyi ifade eder. Astlar, kendilerini üst kademelerden gelen istekleri yapmak zorunda hissederler.

Ödüllendirme gücü ödül verme ya da ödülleri elinde tutma gücüdür. Astların liderin isteklerine ödül alma, tanınma ve kazanç elde etme beklentisi ile uymalarını ifade eder. Bir yöneticinin denetimi altında ücret artışı, yükseltme, önemli iş verme, ek ödeme, takdir, tanıma vb. ödüller bulunmaktadır.

Zorlayıcı güç ödüllendirme gücünün karşıtıdır. Cezalandırmak için liderin otoritesini ifade eder. İşgörenlerin örgütün zorunlu kıldığı görevleri yerine getirmediği takdirde cezalandırılacakları korkusu ile iş görmeleri anlamına gelir.

Uzmanlık gücü liderin sahip olduğu özel bilgi, uzmanlık beceri ve tecrübeden doğar. Bilgi ne kadar önemli ise ve ne kadar az kişi bu bilgiye ulaşabilirse kişinin sahip olduğu uzmanlık gücü o kadar fazladır.

Karizmatik güç ise doğrudan liderin kişiliği ile ilgilidir. Liderin kişiliğinin izleyicilere ilham verebilmesi, onların istek ve gereksinimlerini karşılayabilmesi bu kaynağın temelidir. Bu da daha çok liderin kişisel özellikleri ve davranışları ile ilgilidir.

Yukarıda kısaca açıklanan bu güç kaynaklarının her birine çalışanların verdiği tepkiler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Çalışanların Güç Kaynaklarına Tepkileri

Liderlik gücü kaynağı	Çalışanların olası tepkisi
Zorlayıcı	Direnme
Ödüllendirici	Uyum
Yasal	Uyum
Uzmanlık	Bağlılık
Karizmatik	Bağlılık

Kaynak: Ratzburg, <http://www.geocities.com/Athens/Forum/1650/htmlpower.html>

Liderlik süreci örgüt üyelerinin belli bir amaç doğrultusunda yönlendirilmesidir. Liderlik sürecini daha iyi anlayabilmek için liderlikle ilgili çeşitli kuram ve yaklaşımları incelemek gerekir. Liderlikle ilgili kuramlar genelde üç ana grupta ele alınmaktadır:

- a. Özellikler yaklaşımı
- b. Davranışsal Liderlik Yaklaşımı
- c. Durumsallık Yaklaşımı

Özellikler kuramı liderlikle ilgili geliştirilen ilk kuramdır. Bu kurama göre lideri diğer örgüt üyelerinden ayıran bazı fiziksel ve kişilik özellikleri vardır, yapılan pek çok araştırmada yaş, boy, cinsiyet, zeka, dürüstlük, kendine güven gibi pek çok değişken kullanılmış ancak verimli sonuçlar elde edilememiştir (Koçel, 1999, s.426). Özellikler yaklaşımının yetersiz kalması üzerine araştırmacılar dikkatlerini lider ve grup üyeleri arasındaki ilişkilere yöneltmiş ve böylece davranışsal liderlik yaklaşımı ortaya çıkmıştır.

Davranışsal kuramın temel olarak aldığı varsayım ise liderin başarısının liderlik sürecinde gösterdiği davranışlara dayandığıdır. Liderin astları ile iletişim kurma biçimi, yetki devredip etmemesi, planlama ve kontrol biçimi, amaçları belirleme biçimi gibi davranışlar liderin etkililiğini belirleyen önemli değişkenler olarak kabul edilmiştir

(Koçel, 1999, s.428). Bu yaklaşımda liderlik kavramı grup kavramı ile birlikte ele alınmaktadır. Liderlik bir grup ortamında düşünülmektedir (Aydın, 1998, s.237).

Liderlik süreciyle ilgili üçüncü bir yaklaşım da Durumsallık yaklaşımıdır. Bu yaklaşım lider ve izleyiciler arasındaki ilişkiyi koşullar bağlamında ele alır. Bu çağdaş yaklaşım şu varsayımlara dayanmaktadır:

1. Liderlik, liderin grupla ilişkilerinde kullandığı davranış biçimleri açısından betimlenir
2. Lider davranışının hangi ölçüde yönlendirici, hangi ölçüde katılımcı olması gerektiği önemli bir noktadır.
3. Tüm koşullarda uygulanabilecek en iyi, evrensel tek bir liderlik biçimi yoktur. Bir lider davranış biçiminin seçilmesinde koşulların değerlendirilmesi zorunludur.
4. Bir liderlik biçiminin seçilmesinde en uygun ölçüt etkililiktir. Hangi liderlik biçimi en üst düzeyde örgütsel etkilik yaratmaktadır sorusuna verilecek cevap, liderlik biçiminin seçilmesindeki ölçüt olmalıdır (Aydın, 1998, s.252).

Bu liderlik yaklaşımları eğitim yönetimini de etkilemiş ve bu alanda yapılan araştırmalara temel oluşturmuştur. Ancak tüm yönetim alanları için genel nitelikte olan bu kuramlar ne tanım, ne işlev ne de model olarak eğitim liderliği uygulamalarını tam karşılayamamıştır (Taylor, 1994, s.9, Gümüşeli, 1996, s.7). Bu nedenle, araştırmacılar, okullara özgü bir liderlik türü üzerinde daha sık durmaya başlamışlardır. Özellikle 1970'li yılların ikinci yarısından itibaren, durumsallık yaklaşımının da etkisiyle, eğitim liderliği kapsamında yapılan çalışmaların büyük bir bölümü öğretme ve öğrenmeyi merkez alan ve öğretim liderliği adı verilen konu üzerinde toplanmıştır (Gümüşeli, 1996, s.7).

Öğretim liderliği kavramı ortaya atıldığında bu okul yöneticileri için de büyük bir değişiklik anlamına geliyordu. Şu ana kadar okul yönetimini tıpkı bir işyeri yönetimi gibi algılayan yaklaşımlar artık yöneticilere bir akademik misyon görevi vermeye başlamıştır. Yapılan çalışmalar, başarılı okulların yöneticilerinin, akademik programları belirleyen, gerçekçi hedefler koyan, öğretim programını sürekli denetleyen, öğretmenleri değerlendiren ve değerlendirme sonuçlarından etkili bir şekilde yararlanan kişiler olduğunu göstermiştir (<http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest098.html>).

Öğretim liderliği ile ilgili en bilinen model Thomas Sergiovanni'nin "Liderlik Güçleri Hiyerarşisi"dir. Sergiovanni, liderliğin, okulun yeterlik ve seçkinliğine önemli katkılarda bulunan değişik boyutlardan meydana geldiğini ileri sürmüştür. Aşağıdaki modelde de görüldüğü gibi bu boyutlar hiyerarşik bir sıralama oluşturmaktadır ve teknik, insan, eğitim, sembolik ve kültürel olmak üzere beş basamaktan oluşmaktadır (Gümüşeli, 1996, s.8).

Teknik boyut geleneksel yönetim uygulamalarıyla ilgilidir. Böyle bir lider, okulun yaşamı için planlama, örgütlenme, eşgüdümleme ve programlama süreçlerine önem verir.

İnsan ögesi, müdürlerin iletişim, güdüleme ve kolaylaştırıcılık rolleri için gerekli olan, öğretim liderliğinin bireyler arası etkileşimlerinin tümünü içerir.

Eğitimsel boyut, öğretme, öğrenme ve eğitim programlarını yönetme gibi aşamaları içerir. Eğitim boyutuna ağırlık veren lider eğitim sorunlarını doğru tanılama, öğretmenlere rehberlik etme, denetleme, değerlendirme, personel geliştirme ve program geliştirme konularında uzman bir kişidir.

Sembolik boyut, okulu koruma, sınıfları ziyaret etme, öğrencilere zaman ayırma ve onlarla birlikte olma, resmi törenler, merasimler ve diğer önemli etkinliklerde hazır bulunma, sözcükleri ve eylemleri yerinde kullanarak vizyon sağlama gibi etkinlikleri içerir.

Kültürel boyutta yeterli olan lider ise okula özgü kimliği oluşturan değerleri, inançları ve kültürel standartları tanımlamaya, kuvvetlendirmeye çalışır. Kültürel boyutla ilgili liderlik etkinlikleri de okulun amaçlarını ve misyonunu açıklama, yeni üyeleri kültüre uyarlama, gelenekler ve inançları koruma ya da kuvvetlendirme, örgüt kültürünü yansıtan kişileri ödüllendirme gibi konulardan oluşur.

Bu model kullanılarak yapılan araştırmalar, liderliğin bu beş boyutunun, örgütsel etkililik, güçlü bir örgütsel kültür, öğretmen ve yönetici arasında olumlu ilişkiler, katılımlı karar verme süreci, öğretmenlerin güdülenme, moral ve iş tatmini düzeylerinin ve öğrencilerin başarılarının yüksekliği gibi göstergelerle yakından ilişkili olduğunu göstermiştir (Cheng, 1997, s.166).

Yetişkin eğitiminde liderlik kavramı özellikle İkinci Dünya savaşından sonra araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Ancak bu konuda yapılan araştırmalar sınırlı sayıdadır. Hatta, yetişkin eğitiminde bütün yetişkin eğitimcileri lider olarak görme eğilimi vardır. Beal ve Brody, "iletişimin herhangi bir boyutuyla uğraşan herkes -

öğretmenler, yazarlar, okurlar- lider olarak kabul edilebilir” demektedir. Benzer şekilde Overstreet ve Overstreet de yetişkin eğitimiyle ilgilenen bütün yöneticileri, öğretmenleri ve program geliştiricileri lider olarak gördüklerini belirtmişlerdir (Fleming ve Caffarella, <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/flemingjcaffarellar-web.htm>).

Aslında yetişkin eğitiminde çok belirgin bir liderlik tanımı yoktur. Apps’a göre (1994) yetişkin eğitimi liderliği yaklaşımı artık kesinlik, sonuçları kestirebilme, rekabet ve tek taraflı bilginin önem taşıdığı mekanik bir tutumdan; yetkinin paylaşıldığı, ilişkilerin önem kazandığı, çeşitli bilgi kaynaklarının kullanıldığı bir tutuma yönelmektedir (Fleming ve Caffarella, <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/flemingjcaffarellar-web.htm>).

Fleming ve Caffarella tarafından yapılan araştırma yetişkin eğitimi liderlerinin karakteristik özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. işbirlikçi ve insan ilişkilerine önem veren
2. enerjik ve yaptığı işe bağlı
3. iş ahlakına uygun ve tutarlı davranışlar gösteren
4. zihinsel olarak aktif ve yetkin

Liderlerin etkinlikleri ise şöyle sıralanmaktadır:

1. yetişkin eğitimi alanına dair vizyon sahibi olmak
2. vizyonunu geleceği de göz önüne alarak oluşturmak ve bunu iletmek
3. toplumsal etkinlikleri gerçekleştirirken demokratik olmaya dikkat etmek
4. öğretmen, kolaylaştırıcı, gözetmen olarak görev almak ve herkese örnek olmak
5. yönetim süreçlerini başarıyla yerine getirmek
6. etkili bir iletişim süreci gerçekleştirmek (Fleming ve Caffarella, <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/flemingjcaffarellar-web.htm>).

Benzer şekilde Galbraith de felsefe ve misyon geliştirme, hedef ve amaç belirlemenin yetişkin eğitimi yönetici açısından önemini vurgulamaktadır (1997, s.23): “Yöneticinin işlevi örgütün felsefesini ve misyonunu belirlemeye ve geliştirmeye yardımcı olmak ve bunu çevresine yaymaktır. Bu felsefe ve misyon yöneticinin kişiliğiyle çatışma içinde olmamalıdır. Yönetim hedeflerine ulaşmak için öncelikle amaçlar belirlemelidir. Bu hedef ve amaçlar örgüt misyonu çerçevesinde gerçekleştirilebilir olmalıdır. Burada vizyonun önemi de ön plandadır.”

Ayrıca, bakış açısı ve amaç da yönetici liderlik özellikleri olarak Galbraith tarafından belirtilmektedir. Etkili yöneticiler yetişkin eğitiminin tarihi gelişiminin ve amaçlarının bilincinde olmalıdır. Yönetici, bu amaçları kendi örgütü bağlamında ele alabildiği sürece, programın misyonunu örgüt hedefleriyle ilişkilendirebilir ve böylece programının toplum üzerindeki etkilerini de kavrayabilir.

Fleming ve Caffarella'nın araştırmasında çıkan sonuçlara çok benzer liderlik nitelikleri Huber tarafından da vurgulanmaktadır. Araştırmacıya göre, yetişkin eğitimi programlarının yöneticileri aynı zamanda olumlu değişiklik yaratma görevini üstlenen liderlerdir. Lider yönetici statükoya, yerleşik kurallara meydan okur ve yeni politikalar üretmeye çalışır; bunu yaparken “neden?” sorusunu sorar. Bu sayede iletişimi, yaratıcı düşünmeyi geliştirir, yetişkin eğitimi örgütünün vizyonunun herkes tarafından paylaşılmasını sağlar. Liderler yenilikçidir, kendi rolleriyle diğer çalışanlara örnek olabileceğinin bilincindedir ve davranışlarını bunu göz önünde bulundurarak şekillendirirler.

Lider yönetici, geniş bir bakış açısıyla gözlerini geleceğe diker. Planları uzun vadeli. Liderlik rolünü oynarken ilgilerini işlerin yolunda gitmesinden çok insan ilişkilerine yönlendirir. Lider yöneticiler bilgiyi diğer çalışanlarıyla da paylaşarak güven ortamı yaratır. Yetişkin eğitimi örgütünün misyonunu ve bu misyona ulaşmak için gerekli hedef ve amaçları çalışanlarıyla birlikte belirler (Huber, 1997, s.11).

Yetişkin eğitimi örgün eğitimden ayıran en büyük özellik öğrencilerin katılımının zorunlu olmamasıdır. Yetişkin eğitiminde öğrencilerin programlara katılmaları için ikna edilmeleri gerekmektedir. Sadece bu özellik bile yöneticinin öğrencilerle olan ilişkisinin geleneksel müdür-öğrenci ilişkisinden çok daha farklı olması gerektiği konusunda bir fikir vermektedir. Bu da yetişkin eğitimcisini örgün eğitim yöneticisinden ayıran en büyük özellik olarak ortaya çıkmaktadır. Yetişkin eğitimi lideri örgün eğitim yöneticisinden farklı olarak kimi zaman iş dünyasından, kimi zaman eğitim alanından farklı insanları ortak bir amaç için bir araya getirip, onların etkinliklerini eşgüdümleme görevini üstlenmektedir. Liderin bu özelliğini White ve Belt (1980, s.217) farklı öğeleri bir arada tutan çimentoya benzetmektedir.

Yetişkin eğitimi liderleri de, diğer örgütlerdeki liderler gibi, örgüt amaçlarına birlikte çalıştıkları insanlar aracılığıyla ulaşmaya çalışır. Bu konuda başarılı olması büyük ölçüde etkili iletişime ve eşgüdümlemeye dayanmaktadır. Özellikle de yetişkin eğitimi yöneticileri, bağlı oldukları örgütün yöneticileriyle karşılaştırıldığında daha az

resmi yetkiye sahiptir. Bu nedenle diğer yöneticilere göre ikna ve etkileme güçlerini daha çok kullanmaları gerekmektedir (White&Belt, 1980, s.219-230).

Yetişkin eğitimi örgütlerinde etkili liderlik önümüzdeki yıllarda daha da önem kazanacaktır çünkü teknoloji ve buna bağlı olarak toplum yapısı sürekli değişmektedir. Yetişkin eğitimi tarihi misyonunu sürdürebilmek için her zamankinden daha güçlü bir lidere gereksinim duymaktadır (Lindholm, 1999, s.13). Bu nedenle artık geleneksel yönetici-lider sınıflandırması bir kenara bırakılmalı ve yeni bir “yönetici lider” kavramı üzerinde durulmalıdır.

Bunların dışında etkili yöneticiler yetişkin eğitimi konusunda yapılan araştırmaları takip ederek, konferanslara katılarak, hatta kendi görüşlerini, deneyimlerini yazarak sürekli mesleki gelişimin peşinde koşmalıdır.

Özellikle günümüzde sürekli değişen teknoloji yöneticiye kolaylık sağladığı kadar işini de zorlaştırabilir. Gelişmeleri takip eden bir yönetici için bilgisayarlar, internet gibi gelişmeler korkulacak şeyler değildir. Hatta, bilgisayar odaklı iletişim araçları, yönetim bilgi sistemleri teknolojisi, çeşitli bilgisayar yazılımları yönetim sürecinin etkililiğini arttırabilir. Yöneticinin teknolojik beceriler edinmesi ve bunları kullanması, bilgiye ulaşımı kolaylaştırır. Bu da yönetsel sorumlulukların etkililiğini ve verimliliğini arttırır.

Sonuç olarak, yöneticiler insanları, programları ve bütçeyi yönetirler. Personel yöneticileri olarak çalışanların işe alınması, değerlendirilmesi, denetlenmesi gibi işlerden sorumludurlar. Aynı zamanda program yöneticileri olarak da, gereksinim saptaması, program hedef ve amaçlarının belirlenmesi, uygun öğrenme etkinliklerinin seçilmesi ve kullanılması, yetişkin öğrencileri çekecek pazarlama stratejilerinin geliştirilmesi, programın düzenli bir şekilde yürütmesi için gerekli araç, malzeme ve uygun ortamın sağlanması gibi görevlerden sorumludurlar. Özellikle son zamanlarda program yöneticisinin sorumlulukları genişlemiş, uzaktan öğretim, internet tartışma grupları, sanal üniversite gibi kavramlar da yetişkin eğitimi program yöneticiliğinin ilgi alanına girmiştir. Bütçe yöneticisi olarak ise yönetici örgütün mali durumundan, çalışanlarına, yetkili hükümet organlarına karşı sorumludur. Ayrıca bütçe yöneticisi olarak devletten ya da iş çevrelerinden mali destek ya da diğer benzer kaynak talebinde bulunmak da yapması gereken işlerdendir (Huber, 1997, s.10).

Problem

Hızla gelişen bilim ve teknoloji toplumun ekonomik, kültürel, siyasal yapısında değişmelere yol açmakta ve bireylerin örgün eğitim yoluyla edindiği bilgi, beceri ve davranışları her geçen gün daha da etkisiz kılmaktadır. Bireylerin bu değişikliklere ayak uydurabilmek için gereksinim duyduğu güncel bilgi, beceri ve davranışların yetişkin eğitimi etkinlikleri ile kazandırılabilceği artık bütün ülkelerin kabul ettiği ve üzerinde çalışmalar yürüttüğü bir gerçektir.

Yetişkin eğitimi konusuyla bilim adamları, özellikle eğitim bilimciler son yıllarda artık daha fazla ilgilenmektedir. Toplumun ve bireylerin eğitim gereksinimlerini belirleme, bu gereksinimleri karşılayacak programlar hazırlama, yetişkin eğitimi programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi, bu etkinliklere katılmayanların neden katılmadığının ortaya çıkarılması, özellikle özel sektörün yetişkin eğitimi etkinliklerinde kullanabileceği pazarlama teknikleri gibi konular araştırmacılar tarafından sıklıkla ele alınan konulardandır. Ancak ne yazık ki, yetişkin eğitimi programlarının yönetimi konusu çok sınırlı sayıda araştırmaya konu olmuştur.

Yetişkin eğitimi etkinlikleri dünyanın pek çok ülkesinde hem devlet hem de özel sektör tarafından üstlenilmiştir. İster devlet tarafından ister özel kuruluşlar tarafından yürütülsün, bu etkinliklerin istenilen biçimde yerine getirilmesi, daha doğrusu etkili olarak yürütülmesinde en önemli görev yöneticiye düşmektedir. Yöneticinin üzerine düşen görevi yerine getirmesi ise onun, diğer örgüt yöneticilerinde olduğu gibi, yönetim süreçleri, liderlik ve insan ilişkileri alanlarında başarılı olmasına bağlıdır.

Türkiye’de yetişkin eğitime, özellikle de yetişkin eğitimi yöneticilerinin yeterliklerine yönelik araştırma sayısının çok sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle Halk Eğitim Merkezlerindeki yetişkin eğitimi yöneticilerinin ve üniversitelerdeki “insan kaynaklarını “geliştirme merkezi” ya da “sürekli eğitim merkezi” adı altında açılmış yetişkin eğitimi birimlerinin yöneticilerinin yönetim süreçleri, liderlik ve insan ilişkileri boyutlarında yeterliklerinin belirlenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmuştur.

Amaçlar

Araştırmanın genel amacı, İstanbul'daki Halk Eğitim Merkezleri ve üniversitelerin yetişkin eğitimi merkezlerinin yöneticilerinin yeterlik düzeylerini belirlemektir. Bu genel amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yetişkin eğitimi yöneticilerinin demografik özellikleri nelerdir?
2. Yetişkin eğitimi yöneticileri karar verme boyutundaki yeterliklerini ne derecede yerine getirdiklerini algılamaktadırlar?
3. Yetişkin eğitimi yöneticileri planlama boyutundaki yeterliklerini ne derecede yerine getirdiklerini algılamaktadırlar?
4. Yetişkin eğitimi yöneticileri örgütlenme boyutundaki yeterliklerini ne derecede yerine getirdiklerini algılamaktadırlar?
5. Yetişkin eğitimi yöneticileri eşgüdümleme boyutundaki yeterliklerini ne derecede yerine getirdiklerini algılamaktadırlar?
6. Yetişkin eğitimi yöneticileri değerlendirme boyutundaki yeterliklerini ne derecede yerine getirdiklerini algılamaktadırlar?
7. Yetişkin eğitimi yöneticileri iletişim boyutundaki yeterliklerini ne derecede yerine getirdiklerini algılamaktadırlar?
8. Yetişkin eğitimi yöneticileri insan ilişkileri boyutundaki yeterliklerini ne derecede yerine getirdiklerini algılamaktadırlar?
9. Yetişkin eğitimi yöneticileri liderlik boyutundaki yeterliklerini ne derecede yerine getirdiklerini algılamaktadırlar?
10. Görev yeri değişkenine göre yetişkin eğitimi yöneticilerinin yönetim boyutundaki yeterlikleri yerine getirme derecesi arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
11. Cinsiyet değişkenine göre yetişkin eğitimi yöneticilerinin yönetim boyutundaki yeterlikleri yerine getirme derecesi arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
12. Yaş grubu değişkenine göre yetişkin eğitimi yöneticilerinin yönetim boyutundaki yeterlikleri yerine getirme derecesi arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
13. Öğrenim durumu değişkenine göre yetişkin eğitimi yöneticilerinin yönetim boyutundaki yeterlikleri yerine getirme derecesi arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
14. Branş değişkenine göre yetişkin eğitimi yöneticilerinin yönetim boyutundaki yeterlikleri yerine getirme derecesi arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

15. Yöneticilik kıdemi değişkenine göre yetişkin eğitimi yöneticilerinin yönetim boyutundaki yeterlikleri yerine getirme derecesi arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

16. Kurs sayısı değişkenine göre yetişkin eğitimi yöneticilerinin yönetim boyutundaki yeterlikleri yerine getirme derecesi arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Hızla değişen dünyamızda eğitimin beşikten mezara yaşam boyu devam etmesi gereken bir süreç ve temel bir insan hakkı olarak ele almak her geçen daha da önemli hale gelmektedir. Buna bağlı olarak yetişkin eğitimi özellikle son yıllarda dünyanın pek çok ülkesinde gittikçe önem kazanmaktadır.

Türkiye’de ise yetişkin eğitimi deyince insanların aklına hala okuma yazma kursları gelmektedir. Örgün eğitimin sorunlarıyla bunalan eğitim sistemimizde yetişkin eğitime yönelik bilimsel araştırmalara pek rastlanmamaktadır.

Eğitim yönetiminin bile adının yeni yeni duyulmaya başladığı ülkemizde yetişkin eğitimi yönetimi kavramı konusunda araştırma yapıldığını düşünmek oldukça gerçek dışı bir beklenti olurdu. Türkiye’de yok sayılan, üniversitelerde her nedense bölümleri kapatılan yetişkin eğitimi alanında bir araştırma eksikliği olduğu açıktır. Bu araştırma örnekleminin niteliği ve konusu bakımından bu konuda ilk olması açısından önemlidir. Diğer yandan bu araştırma ile elde edilen verilerin özellikle yetişkin eğitimi alanına hızlı bir biçimde girmeye başlayan üniversitelere, yetişkin eğitimi yöneticisi seçme ve atamada dolaylı da olsa katkıda bulunacağı beklenmektedir.

Sayıtlar

1. Geliştirilen anket yardımıyla yetişkin eğitimi yöneticilerinin yeterlik düzeylerini belirlemek olanaklıdır.
2. Yöneticilerin anket sorularına verdikleri yanıtlar gerçek görüş ve beklentilerini yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırmada yetişkin eğitimi yöneticileri, İstanbul ilindeki Halk Eğitimi Merkezleri ile üniversitelerin sürekli eğitim birimlerindeki yöneticilerle sınırlandırılmıştır.
2. Yöneticilerin yeterlik alanlarına ilişkin değerlendirme ve yorumlar ölçme aracında yer alan sorularla sınırlıdır.

Tanımlar

Yetişkin: Bir toplumda kendi yaşamını yönetme sorumluluğunu üstüne alan bireydir.

Yaşam Boyu Eğitim: Resmi ve özel kurumlarca sağlanan ve yaşı ne olursa olsun herkesin akademik ilerleme, mesleki yeterlik, boş zamanın değerlendirilmesi ve kişisel gelişim amacıyla yararlanabileceği bütün imkanlardır

Yetişkin eğitimi: Çocukluk çağında başlayan sürekli eğitimin ilk evresini tamamlamış kimselerin ihtiyaçlarına göre ayarlanmış olan ve bu gibi kimselerin öğrenmelerine imkan sağlamak üzere planlanan düzenli ve devamlı iletişim sürecidir.



BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yetişkin Eğitimi kavramı özellikle son yıllarda dünyada ve Türkiye’de üzerinde çok çalışılan bir konu olsa da genellikle yetişkin eğitimi programlarının hazırlanışı, yetişkinlerin programlara katılma veya katılmama nedenleri gibi konular ön plana çıkmaktadır. Yetişkin Eğitimi Yönetimi oldukça sınırlı bir alan olması nedeniyle üzerinde henüz çok çalışma yapılmamıştır. Bu bölümde yetişkin eğitimi yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin Türkiye’de ve yurtdışında yapılmış belli başlı araştırma ve incelemeler özetlenmeye çalışılmıştır:

Türkiye’deki Çalışmalar

1985 yılında Ayhan Aydın tarafından yapılan yüksek lisans tezi “Halk Eğitim Merkez Müdür ve Yardımcılarının Hizmetiçi Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi” başlığını taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, Halk Eğitim Merkezi müdür ve yardımcılarının görev analizi yoluyla rollerinin ve rol alanlarının saptanması ve bu çalışanların görevlerinde daha etkili olmalarını sağlamak amacıyla bu rollerle ilgili yetiştirilmişlik ve gereklilik düzeyleri arasındaki farkın hizmetiçi eğitim ihtiyacı olarak belirlenmesidir. Aydın, araştırmasında 27 Halk Eğitim Merkezi yöneticisi ve 37 Halk Eğitim Merkezi Müdür Yardımcısına uyguladığı anketi sırasıyla; Program ve Öğretim, Personel Yönetimi, Kurum-Çevre İlişkileri, Liderlik, İşbirliği ve Eşgüdüm, Değerlendirme ve Kurum İşletmeciliği olmak üzere 7 rol alanına ayırmıştır. Araştırmanın sonucuna göre müdürler ve müdür yardımcılarının bahsedilen bu 7 rol alanı ve bunlara bağlı olan 42 rolde hizmetiçi eğitim ihtiyacına gereksinim duyduğu ortaya çıkmıştır. Bu yöneticilere sunulacak hizmetiçi eğitim etkinliklerinin de bilimsel araştırma sonuçları göz önünde bulunarak hazırlanması gerektiği araştırmacı tarafından belirtilmektedir (Aydın, 1985, ss.1-10).

Ahmet Duman’ın “Türkiye’deki Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Yeterliklerinin Belirlenmesi” başlıklı yüksek lisans tezi 1991 yılında yapılmıştır. Araştırmanın amacı Türkiye’de halk eğitimi başkanlarının halen göstermekte olduğu yeterliklerin saptanması ve saptanan bu yeterliklere dayalı olarak halk eğitimi başkanlarının hizmetiçi eğitim gereksinimlerinin değerlendirilmesidir. Duman’ın bu araştırmasının evreni

Ocak 1991 tarihinde görev yapmakta olan il milli eğitim müdürlerinin, halk eğitimi başkanlarının ve halk eğitim merkez müdürlerinin tamamından (752) oluşmaktadır. Tabakalı yansız örneklem yöntemi ile belirlenen örneklemden 266 denek ankete yanıt vermiştir. Ankette yeterlik alanlarına ilişkin 10 grup bulunmaktadır, bu gruplar sırasıyla Karar Verme, Eşgüdüm, İletişim, Personel Yönetimi, Liderlik, Örgüt İklimi, Yetki ve Sorumluluğun Kullanımı, Kurum-Çevre İlişkileri, Araştırma - Geliştirme ve Değerlendirmedir. Araştırma sonucuna göre halk eğitim başkanlarının hemen hiçbiri halk eğitimi alanında öğrenim görmemiş olan, eğitim mesleğinde uzun yıllar görev yapmış kıdemli öğretmenlerdir. Halk eğitimi başkanlarının eşgüdüm, araştırma-geliştirme, değerlendirme, kurum-çevre ilişkileri ve karar verme yeterlik alanlarına ilişkin yeterlikleri düşük düzeylerde göstermekte oldukları belirlenmiştir. Halk eğitimi başkanlarının %21'i halk eğitimi alanındaki gelişmeleri izleyemediğini, %6'sı halk eğitimi ile ilgili hiçbir hizmet içi eğitim etkinliğine katılmadığını, %25'i ise sadece 1 kez katıldığını ifade etmiştir (Duman, 1993, ss. 541-552).

Yetişkin eğitimi yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin yapılan araştırmalar sınırlı sayıda olmakla beraber genel olarak okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin çok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür. Bunlardan en bilineni Bursalıoğlu'nun 1975 yılında ilköğretmen okulu müdürleri üzerinde yapmış olduğu araştırmadır. Bursalıoğlu'nun uyguladığı anket 18 yeterlik boyutu ve bu boyutta yer alan 90 yeterlikten oluşmaktaydı. Araştırmanın amacı ise ilköğretmen okulu yöneticilerinin göstermekte olduğu ve göstermesi gereken yeterlikleri saptamak ve bunlara göre hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim programlarının düzenlenmesini sağlamaktır. Araştırma sonucunda müdürlerin hizmet öncesi eğitim gereksinimi olarak 30, hizmet içi eğitim gereksinimi olarak da 16 yeterlik saptanmıştır (Aydın, 1985, s.11).

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

2000 yılında Jean E.A. Fleming ve Rosemary S. Caffarella tarafından Kuzey Kolorado bünyesinde yapılan araştırmanın konusu "Sürekli ve Yetişkin Eğitiminde Liderlik"tir. Araştırmada cevap aranan sorular yetişkin eğitimcilerin liderliği nasıl algıladıkları, liderlik kavramının sürekli eğitimin gelişmesi ve devamlılığında nasıl bir rol oynadığı ve liderlik rolü üstlenen bireylerin bu rollere nasıl hazırlanmaları gerektiğidir. Araştırmanın verileri Amerika Sürekli ve Yetişkin Eğitimi Kuruluşu

(AAACE), bu kuruluşun Yetişkin Eğitimi Profesörleri Komisyonu ve Öğrenme Kaynakları Ağı (LERN) gibi iki uluslararası yetişkin eğitimi kuruluşunun yöneticilerine verilen anket ve yetişkin eğitimi alanında uzmanlarla yapılan görüşmelerden toplanmıştır. Anket sonuçları liderlik çeşitleri, liderlik özellikleri, liderlik hareketleri ve liderlik inanç ve değerleri olmak üzere dört ana boyutta sınıflandırılmıştır. Bu bulgulardan beş sonuç çıkmaktadır:

- Yetişkin eğitiminde liderlik hem görülebilir hem de gizlidir.
- Zihinsel yetenek, akademik üretkenlik, öğretme ve yol gösterme yetişkin eğitiminde liderliğin temel özellikleridir.
- Yetişkin eğitimi liderleri bu alanın önünü görmesini sağlamakta ve savunuculuğunu üstlenmektedir.
- Yetişkin eğitimi liderlerinin sahip olması gereken inanç ve değerler konusu net değildir.
- Yetişkin eğitimi liderleri alanyazında belirtilen liderlik nitelikleri ve davranışlarını göstermektedir.

Görüşme sonuçları da anket sonuçlarına benzer sonuçlar göstermiş, yetişkin eğitimi liderlerinin toplumsal sorumluluğu ayrıca vurgulanmıştır. Liderlik özellikleri sorusuna verilen cevaplar ise anket sonuçlarından daha kapsamlı olarak, eleştirel düşünme, etik olma, harekete geçirebilme gibi özelliklerin de liderlikle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Lider yetiştirme konusunda verilen cevaplar ise liderliğin öğretilabilir bir olgu olduğu konusunda yoğunlaşmış, yüksek lisans eğitiminin liderlik için gerekli olduğunu göstermiştir (<http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/flemingjcaffarellar-web.htm>).

2000 yılında Sabatini, Ginsburg ve Russel tarafından Pensilvanya Üniversitesi'nde "Yetişkin Eğitimciliği Mesleğine Öğretmenlerin Bakış Açısı" başlıklı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmaya 423 yetişkin eğitimcisi katılmıştır. Araştırmanın amacı profesyonel yetişkin eğitimcilerin genel niteliklerini belirlemek, mesleki gelişimleri için gereksinimlerini saptamaktır.

Araştırmaya katılan yetişkin eğitimcilerin %59'i tam zamanlı, %41'i yarı zamanlı yetişkin eğitimci olarak çalışmaktadır. Katılımcıların % 22'si çalıştıkları yetişkin eğitimi kurumunda yönetici olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların yetişkin eğitimi deneyimlerine göre yüzdeleri şu şekildedir: % 39'u 5 ve daha az, % 33'ü 6-10 yıl, %28'i 10 yıl ve daha fazla deneyime sahiptir.

Araştırmanın bulgularına göre, yetişkin eğitimciler sadece yetişkin eğitiminde değil, ilköğretim ve lise düzeyinde de eğitim deneyimine sahip eğitimcilerdir. Eğitimcilerin %53'ü lisans, % 41'i yüksek lisans, %6'si ise lise ve dengi okul mezunudur. Katılımcıların %88'i yetişkin eğitimiyle ilgileniyor olmaktan memnun olduklarını ifade etmiştir.

Yetişkin eğitimcilerin mesleki gelişim gereksinimlerine gelince, eğitimcilerin %71'i öncelikli olarak sınıf içinde kullanabilecekleri tekniklerle ilgili bilgi. %70'i öncelikli olarak yetişkinlere ders verme konusunda bilgi ve % 17'si de öncelikli olarak öğrencilerin nasıl öğrendikleriyle ilgili bilgi içeren eğitime gereksinim duyduklarını belirtmiştir.

Araştırmadan çıkan sonuçlar, yetişkin eğitiminin giderek meslekleşen bir alan olduğu, öğretmenlerin bunu bilinçli bir şekilde tercih ettiği, alanlarıyla ilgili mesleki eğitim almaya istekli oldukları şeklinde özetlenebilir (http://literacy.org/ncal_projects.html).



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma modeli, evren ve örnekleme ile verilerin toplanması ve işlenmesi aşağıda açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırmada yetişkin eğitimi yöneticilerinin yöneticilik yeterliklerini yerine getirme düzeylerinin belirlenmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın çalışma evrenini İstanbul'daki üniversitelerde SEM vb kurumlarda ve Halk Eğitim Merkezlerinde yönetici veya yönetici yardımcısı olarak çalışan (70) kişi oluşturmaktadır. Araştırma yapılacak birimlerin sayısı örneklem alınacak kadar fazla olmadığından, araştırma çalışma evreni üzerinde yapılmıştır; dolayısıyla, örnekleme yoluna gidilmemiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler anket sonucunda toplanmıştır. İlgili kaynaklardan yararlanılarak yetişkin eğitimi yöneticilerinde bulunması gereken yeterlikleri belirlemeye yarayacak davranışlar belirlenmiş ve listelenmiştir. Elde edilen davranış listesi uzmanların yardımıyla anket maddelerine dönüştürülerek anket taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan anket taslağı, ön deneme yapılmak üzere çalışma evreninden seçilen 50 kişilik gruba uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinde faktör analizi ve güvenirlik testi yapılarak ankete son şekli verilmiştir.

Anket, Likert türü, beş dereceden ve 46 maddeden oluşturulmuş olup yönetici yeterliklerini kapsayan alt boyutları içermektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda çalışma sekiz boyutta toplanmıştır. Bu boyutlar Karar verme, Planlama, Örgütlenme, Eşgüdümleme, Değerlendirme, İletişim, İnsan İlişkileri ve Liderlik boyutlarıdır. Her boyut için ayrı ayrı güvenirlik değerleri hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra, genel güvenirlik katsayısı alfa .91 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Anket sonucunda elde edilen veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda tablolaştırılmış, açıklanmış ve yorumlanmıştır. Bunun için öncelikle veriler bilgisayara kodlanmış daha sonra SPSS adlı program yardımıyla, her bir yeterlik alanıyla ilgili olarak deneklerin verdikleri cevapların ağırlıklı ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar sonucunda elde edilen değerlere göre yöneticilerin her bir yeterlik alanındaki düzeyleri belirlenmiştir.

Kişisel değişkenler için frekans ve yüzdeler tabloda verilmiştir. Yeterlik düzeyleri bakımından görev yeri ve cinsiyet değişkenlerine göre yöneticiler arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için de t-testi, yaş, öğrenim durumu, branş, yöneticilik kıdemi ve katılmış oldukları kurs sayısı değişkenleri için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Verilerde hesaplanacak anlamlılık düzeyinin $P<0.05$ olduğu durumlardaki farklılık anlamlı kabul edilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama aracının uygulanmasıyla elde edilen bulgular ve yorumlanması yer almaktadır. Önce denek grubunun kişisel özellikler bakımında dağılımı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra araştırmanın alt problemleri sırasıyla ele alınmış, tablolastırılarak açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt amacı, “yetişkin eğitimi yöneticilerinin demografik özellikleri ne şekildedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan yetişkin eğitimi yöneticilerinin demografik özelliklerine dönük frekans ve yüzde dağılımlarına Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5
Yöneticilerin Görev Yeri, Cinsiyet, Yaş, Öğrenim Durumu, Branş, Yöneticilik Kıdemi, Katıldığı Hizmetiçi Eğitim veya Seminer Sayısı Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

GÖREV YERİ	Halk Eğitim Merkezi (HEM)	f	%
	Sürekli Eğitim Merkezi (SEM)	12	17,1
	Toplam	70	100
CİNSİYET	Kadın	32	45,7
	Erkek	38	54,3
	Toplam	70	100
YAŞ	34 ve altı	12	17,1
	35-44	30	42,9
	45-54	23	32,9
	55 ve üstü	5	7,1
	Toplam	70	100
ÖĞRENİM DURUMU	Ön Lisans	28	40,0
	Lisans	32	45,7
	Yüksek Lisans	10	14,3
	Toplam	70	100
BRANS	Fen Bilimleri	10	14,3
	Sosyal Bilimler	9	12,9
	Öğretmenlik	44	62,9
	Diğer	7	10,0
	Toplam	70	100
YÖNETİCİLİK KIDEMİ	1-9 yıl	14	20,0
	10-14 yıl	21	30,0
	15-19 yıl	13	18,6
	20-24 yıl	11	15,7
	25 yıl ve üstü	11	15,7
	Toplam	70	100

KURS SAYISI	Hiç	26	37,1
	1 veya 2	23	32,9
	3 ve üstü	21	30,0
	Toplam	70	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere, araştırmanın deneklerinin %82.9'luk bölümünü Halk Eğitim Merkezi müdür ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Müdür ve müdür yardımcılarının %54.3'ü (38 kişi) erkek, %45.7'si (32 kişi) ise kadındır. Deneklerin yaş ortalamalarına bakıldığında %42.9'la (30 kişi) 35-44 yaş grubu çoğunluğu oluşturmaktadır. Bunu %32.9 (23 kişi) ile 45-54 yaş grubu takip etmektedir. Araştırmaya katılan deneklerin % 45.7'si (32 kişi) Lisans, %40'ı (28 kişi) Ön Lisans ve % 14.3'ü (10 kişi) Yüksek lisans mezunudur. Yetişkin eğitimi yöneticilerinin eğitimi aldıkları meslek %62.9 (44 kişi) gibi yüksek bir yüzdeyle öğretmenliktir. Yöneticilik kademine bakıldığında deneklerin %30'unun (21 kişi) 10-14 yıllık bir yöneticilik deneyimine sahip olduğu görülmektedir. Yöneticilerin Yetişkin Eğitimi ile ilgili katıldıkları hizmetiçi eğitim veya seminer sayısı sorulduğunda, %37.1'i (26 kişi) hiç katılmadığını ifade etmiş, %32.9'u (23 kişi) ise 1 veya 2 kere katıldığını belirtmiştir. Üç ve daha fazla hizmetiçi eğitime katılan yöneticilerin yüzdesi %30'dur (21 kişi).

İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt amacı, "yetişkin eğitimi yöneticileri karar verme boyutundaki yeterliklerini ne derecede yerine getirdiklerini algılamaktadırlar?" biçiminde ifade edilmiştir. Bu amaca yönelik olarak araştırmaya katılan yetişkin eğitimi yöneticilerinin karar verme boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Karar Verme Boyutuna İlişkin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anket Maddesi:	N	$\bar{x}$	Ss
2. Geçmişteki örnekleri izlemekten çok günün ve geleceğin gerektirdiği çözümleri bulurum.	70	4,4000	,7303
4. Yetki devretmeyi gerektiren durumları kolayca görebilirim.	70	4,3429	,7592
9. Yetki ve sorumluluğu dengeli dağıtırım	70	4,1143	1,0150
11. Karar verirken birlikte çalıştığım kişilerin karara katılmasına imkan veririm.	70	4,7143	,5933

Tablo 6 incelendiğinde karar verme boyutuna ait görevlerden “yetki ve sorumluluğu dengeli dağıtmak” hariç diğerlerinin “her zaman” yerine getirildiği görülmektedir. Bu görev yöneticiler tarafından “çoğunlukla” yerine getirilmektedir ($\bar{x}=4.11$). Bu sonuçlara göre aslında karar vermenin tek elde toplandığı söylenebilir. Yöneticiler birlikte çalıştığı kişilere karar verme aşamasında danışmakta ancak yetki ve sorumluluk dağıtımında aynı özeni göstermemektedir. Bu duruma, Rensis Likert’in “Yönetim Sistemleri Yaklaşımı”nda Sistem 2 “yardımsever otokratik” sisteminde rastlanmaktadır. Yani kararların önemli bir kısmı üst yönetim kademelerinde yapılır, teknik kararlar sınırlar dahilinde astlara göçerilir, böylece astlara da sorumluluk verilmiş olur. Demokratik Sistem 4’ün aksine karar verme bütün örgüte dağıtılmamıştır.

Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt amacı “yetişkin eğitimi yöneticileri planlama boyutundaki yeterliklerini ne derecede yerine getirdiklerini algılamaktadırlar?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu amaca yönelik olarak araştırmaya katılan yetişkin eğitimi yöneticilerinin planlama boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7
Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Planlama Boyutuna İlişkin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anket Maddesi:	N	$\bar{x}$	Ss
1. Personelim için hizmetiçi eğitim düzenlerim ve onları mesleki toplantılara katılmaya teşvik ederim	70	3,7714	1,2059
6. Kurumun amaç ve hedeflerini birlikte çalıştığım kişilerle belirlerim.	70	4,4571	,8286
8. Kendi mali politikamı belirlemek için yetişkin eğitimi alanındaki mali politika ve uygulamaları incelerim.	70	3,3286	1,0317
10. Pazarlama, halkla ilişkiler ve tanıtım stratejilerini etkili olarak tasarlar ve kullanırım.	70	3,7714	1,0380
16. Eleman seçiminde objektif değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanırım	70	4,4286	,9100
20. Her yıl mali plan ve bütçe yaparım ve uygulamaların bu plana uygunluğu denetlerim.	70	4,2000	1,0300
22. Eğitim programının planlanması sürecinde hizmet verilen kitlenin özelliklerini belirlerim.	70	4,3571	,8519

Tablo 7 incelendiğinde yönetici görüşleri doğrultusunda en yüksek ortalama “kurumun amaç ve hedeflerini birlikte çalıştığım kişilerle belirlerim” görevine aittir ($\bar{x}=4.45$). Karar verme boyutuyla da yakından ilişkili olan bu madde yöneticilerin kendilerini büyük ölçüde demokratik olarak gördüklerini göstermektedir. En düşük ortalama ise “mali politikaları incelemek” olarak belirtilen görevdedir ($\bar{x}=3.32$). Yöneticiler mali politika yapma konusunda kendilerini çok yeterli görmemekte ve bu görevi “ara sıra” yerine getirdiklerini belirtmektedirler. Bir diğer ilgi çekici nokta ise 1. anket maddesinde belirtilen “hizmetiçi eğitim düzenlemek ve mesleki toplantılara katılımı teşvik etmek” görevinin ortalamasının diğer anket maddeleri göz önünde bulundurulduğunda oldukça düşük olmasıdır ($\bar{x}=3.77$). Yöneticilerin görev yaptıkları kurumun bir “yetişkin eğitimi” ya da “sürekli eğitim” kurumu olduğu düşünülecek olursa bu maddenin ortalamasının düşük olduğu anlaşılır. Yaşam boyu eğitimin önemine inanmış ve bu alanda çalışmayı seçmiş insanların bu görevi yeteri kadar sık yerine getirememelerinin nedeni imkan ve zaman yetersizliği ile açıklanmaya çalışılsa da bunun yeterli bir gerekçe olmaması gerekir.

Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt amacı “yetişkin eğitimi yöneticileri örgütlenme boyutundaki yeterliklerini ne derecede yerine getirdiklerini algılamaktadırlar?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu amaca yönelik olarak araştırmaya katılan yetişkin eğitimi yöneticilerinin örgütlenme boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8
Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Örgütlenme Boyutuna İlişkin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anket Maddesi:	N	$\bar{x}$	Ss
12. Personelin bilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda iş bölümü yaparım.	70	4,6714	,5829
36. Birlikte çalıştığım kişilerin görev, yetki ve sorumluluklarını ayrıntılı olarak tanımlarım	70	4,5143	,7171

Tablo 8 incelendiğinde, bu boyuta ait bütün görevlerin yöneticiler tarafından “her zaman” yerine getirildiği görülmektedir. Yöneticilerin en sık yaptıklarını ifade ettikleri görev, bilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda iş bölümü yapmaktır ($\bar{x}=4.67$). Klasik yönetim anlayışının bir yansıması olan işbölümü, yetişkin eğitimi yöneticileri

tarafından da oldukça sık bir şekilde yerine getirilmektedir. Benzer şekilde ayrıntılı görev tanımlaması da yöneticiler tarafından oldukça sık ($\bar{x}=4.51$) yerine getirilmektedir.

Beşinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt amacı “yetişkin eğitimi yöneticileri eşgüdümleme boyutundaki yeterliklerini ne derecede yerine getirdiklerini algılamaktadırlar?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu amaca yönelik olarak araştırmaya katılan yetişkin eğitimi yöneticilerinin eşgüdümleme boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9
Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Eşgüdümleme Boyutuna İlişkin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anket Maddesi:	N	$\bar{x}$	Ss
15. Çevrenin ve endüstrinin ilgi ve gereksinimlerine dönük programlar geliştirim	70	4,0714	,8222
17. Yetişkin eğitimi etkinliklerini planlarken diğer yaygın eğitim kurumları ile işbirliği yaparım	70	4,2143	,9764
28. Düzenli toplantılarla çalışanlar arasında bir eşgüdüm (koordinasyon) sağlarım.	70	4,4286	,8609

Tablo 9 incelendiğinde, bu boyuta ait bütün görevlerin yöneticiler tarafından “her zaman” yerine getirildiği görülmektedir. Yöneticilerin en sık yaptıklarını ifade ettikleri görev, . “düzenli toplantılarla çalışanlar arasında bir eşgüdüm (koordinasyon) sağlamak”tır ($\bar{x}=4.42$). 15. anket maddesinde belirtilen çevrenin ve endüstrinin ilgi ve gereksinimlerine dönük programlar geliştirmek görevi ise ($\bar{x}=4.07$) ile bu boyutta en az sıklıkla yapılan görevdir. Planlama boyutuyla da yakından ilişkili olan bu görevin az sıklıkla yapılmasının nedeni yetişkin eğitimi kurumlarının çevreleriyle ve endüstri kurumlarıyla yakın bir ilişki içinde olmamasından kaynaklı olabilir. Günün modasını takip ederek insanların ihtiyaçlarının olduğu düşünülen ve para kazandırma olasılığı yüksek olan programları sunmak HEM ve özellikle de SEM’lerin tercih ettiği yaklaşımdır. Zaten diğer yaygın eğitim kurumlarıyla ilişki kurma görevinin de benzer bir sıklıkla yapılması, HEM ve SEM yöneticilerinin özellikle ihtiyaç saptama konusunda çevreleriyle ve diğer yaygın eğitim kurumlarıyla örgütlü ve eşgüdüm içinde çalışma konusunda çok yeterli olmadıklarını göstermektedir.

Altıncı Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt amacı “yetişkin eğitimi yöneticileri değerlendirme boyutundaki yeterliklerini ne derecede yerine getirdiklerini algılamaktadırlar?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu amaca yönelik olarak araştırmaya katılan yetişkin eğitimi yöneticilerinin değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Değerlendirme Boyutuna İlişkin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anket Maddesi:	N	$\bar{x}$	Ss
5. Değerlendirme sonucunda başarısızlık nedenlerini bulup giderici önlemler alırım.	70	4,4714	,6962
13. Eğitim programlarına devam eden katılımcıların programla ilgili düşüncelerini öğrenmeye çalışırım	70	4,5143	,6537
18. Başarı değerlendirme işlemini programın sadece sonunda değil ortasında da yapılmasını sağlarım	70	4,1000	,9802
21. Eğitim programının bireylerin işlerine olan somut katkılarının ne olduğunu öğrenmeye çalışırım.	70	4,2429	,7696
23. Program değerlendirme sonuçlarını, yeni program hazırlamada ve var olanları geliştirmede kullanırım	70	4,3857	,7478
33. Eğitim programını değerlendirme sonuçlarını daha sonra da kullanabilmek için dosyalayıp saklanmasını sağlarım.	70	4,6000	,6461

Tablo 10 incelendiğinde, değerlendirme boyutuna ait görevlerin “başarı değerlendirme işlemini programın sadece sonunda değil ortasında da yapılmasını sağlamak” hariç “her zaman” yerine getirildiği görülmektedir. Özellikle klasik yönetici tipinin en sık yerine getirdiği görev olan “dosyalamak ve saklamak” yetişkin eğitimi yöneticileri tarafından da en çok sıklıkla yerine getirilen değerlendirme görevidir ($\bar{x}=4.60$). Ancak bu dosyalanan sonuçlardan yararlanmayı gerektiren “değerlendirme sonucunda başarısızlık nedenlerini bulup giderici önlemler almak” ($\bar{x}=4.47$) ve “program değerlendirme sonuçlarını, yeni program hazırlamada ve var olanları geliştirmede kullanmak” ($\bar{x}=4.38$) görevleri, dosyalayıp saklamak görevi kadar sık yerine getirilmemektedir. Demek ki dosyalanan veriler ve katılımcı dönütleri, her zaman bir sonraki program geliştirme sürecinde göz önünde bulundurulmamaktadır. Bu boyutta en düşük ortalama sahip 18. anket maddesi ($\bar{x}=4.10$), değerlendirme işleminin

genellikle programın sadece sonunda yapıldığını göstermektedir. Bunun nedeni kısa vadeli kurslarda sınav vb. gibi değerlendirme araçlarına fazla zaman ayırmak istememekten kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca örgün eğitimde öğrencilerin büyük korkusu haline gelen sınav stresini yetişkinlere de yaşatmamak isteği değerlendirme işleminin programın ortasında sık yapılmama nedenlerinden olabilir. Oysa sadece sonda yapılan bir değerlendirme istendiği şekilde gitmeyen bazı noktaların ortaya çıkarılması için çok geç kalınmasına neden olabilir.

Yedinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt amacı “yetişkin eğitimi yöneticileri iletişim boyutundaki yeterliklerini ne derecede yerine getirdiklerini algılamaktadırlar?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu amaca yönelik olarak araştırmaya katılan yetişkin eğitimi yöneticilerinin iletişim boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11
Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin İletişim Boyutuna İlişkin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anket Maddesi:	N	$\bar{x}$	Ss
25. Hedef grubun özelliklerine göre en uygun iletişim kanallarını kullanmaya çalışırım	70	4,4714	,7366
26. Telefon, faks, mektup gibi iletişim araçlarının yanı sıra elektronik postadan da yararlanırım.	70	3,7429	1,3153
31. Kalite çemberleri, sorun çözme toplantıları gibi yöntemlerle çalışanların düşüncelerini açıklamaları için ortam hazırlarım.	70	4,1286	,8834
45. Eğiticiler, kursiyerler ve diğer personelle sürekli iletişim içinde olurum.	70	4,7000	,5736

Tablo 11 incelendiğinde, iletişim boyutuna ait görevlerden bilişim teknolojisine ait olan e-posta, internet gibi iletişim kanallarından yetişkin eğitimi yöneticilerinin çok sık yararlanmadığı görülmektedir ($\bar{x}=3.74$). Özellikle HEM’lerde bunun nedeni bilgisayar, internet donanımı gibi teknik imkansızlıklarla açıklanabilir ancak üniversitelere bağlı SEM’lerde böyle bir imkansızlıktan söz etmek çok mümkün değildir. İnternet kullanımının hayatımıza yeni girdiği kabul edilirse, yetişkin eğitimi yöneticilerinin bu yeniliğe henüz tam olarak uyum sağlayamadıklarını söyleyebiliriz. Bunun yanı sıra, özellikle öğretmenlik mesleğinden gelmenin bir avantajı olarak da

düşünürsek, iletişim boyutunda genel olarak yöneticiler kendilerini büyük oranda yeterli görmektedirler.

Sekizinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt amacı “yetişkin eğitimi yöneticileri insan ilişkileri boyutundaki yeterliklerini ne derecede yerine getirdiklerini algılamaktadırlar?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu amaca yönelik olarak araştırmaya katılan yetişkin eğitimi yöneticilerinin insan ilişkileri boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12
Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin İnsan İlişkileri Boyutuna İlişkin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anket Maddesi:	N	$\bar{x}$	Ss
14. Öğretmen ve diğer çalışanları motive eden etmenleri bilir ve uygulırım.	70	4,3857	,6658
19. Kurum amaçlarını yerine getirirken çalışanların istek ve gereksinimlerini göz önünde bulundururum	70	4,5000	,6757
24. Verimi arttırmak için personeli başarılı oldukları zaman ödüllendiririm.	70	4,4571	,7928
29. Kurumumu çevre için bir danışma ve toplum kalkınmasına yardımcı bir merkez haline getirmeye çalışırım.	70	4,5143	,6537
32. Yetişkin eğitiminin toplumsal misyonunu bilirim	70	4,6571	,5617
37. Yetişkin eğitiminde öncelikli kesimlere ulaşmaya ve hizmet vermeye çalışırım.	70	4,4571	,6743
40. Kurum çalışanlarını sürekli takım çalışması yapmaya özendiririm.	70	4,6143	,6437
41. Programları planlama sürecinde yetişkinlerin eğitim etkinliklerine katılma ve katılmama nedenlerini dikkate alırım.	70	4,3429	,7200
42. Eğitim programlarını toplumun her kesimine hizmet verecek şekilde yapılandırmaya özen gösteririm.	70	4,4714	,6962

Tablo 12 incelendiğinde insan ilişkileri boyutuna ait bütün görevlerin yöneticiler tarafından “her zaman” yerine getirildiği görünmektedir. Özellikle “yetişkin eğitiminin misyonu” ($\bar{x}=4.65$) ve “takım çalışması” ($\bar{x}=4.61$) gibi kavramlar yöneticiler arasında oldukça kabul gören kavramlardır. Bu boyutta da yöneticilerin kendilerini oldukça yeterli görmelerinin nedeni öğretmenlikten gelmenin avantajını yılların getirdiği deneyimle birleştirerek öğrencilerle ve meslektaşlarıyla başarılı ilişkiler kurduklarını düşünmeleri olabilir.

Dokuzuncu Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı “yetişkin eğitimi yöneticileri liderlik boyutundaki yeterliklerini ne derecede yerine getirdiklerini algılamaktadırlar?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu amaca yönelik olarak araştırmaya katılan yetişkin eğitimi yöneticilerinin liderlik boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13
Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Liderlik Boyutuna İlişkin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anket Maddesi:	N	$\bar{x}$	Ss
3. Kurumda yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini vurgularım.	70	4,8857	,4008
7. Yetişkin eğitiminin sorunlarına ilişkin araştırmalar yaparım ve yapılan araştırmaları takip ederim	70	3,9000	,8538
27. Bilgiyi çalışanlarla paylaşarak kurumda karşılıklı saygıya dayalı güven verici bir ortam yaratırım	70	4,6000	,6681
35. Resmi yetkiden çok etkileme yollarını kullanırım.	70	4,4429	,8100
38. Kurumumun gelecekte olabileceği yere ilişkin bir vizyona sahibim.	70	4,4714	,7167
39. Bu vizyonu bütün çalışanlarla paylaşıyorum	70	4,4143	,7517
43. Gerekğinde araştırma kurumları ve uzmanlardan yararlanırım.	70	4,0429	,9991
44. Kurumdaki personelin araştırma-geliştirme çalışmalarına yönelmesinde yol göstericilik yaparım.	70	4,3429	,7965
46. Kurumu sürekli değişime imkan verecek dinamik bir yaklaşımla yönetirim.	70	4,5714	,6718

Tablo 13 incelendiğinde, liderlik boyutuna ait görevlerin “çoğunlukla” ve “her zaman” yerine getirildiği görülmektedir. En yüksek ortalama ile karşımıza çıkan 3. anket maddesi olan “kurumda yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini vurgulamak” yöneticilerin yaptıkları görevin bir uzantısı olarak çalışanlarına da bunu yansıtmaya çabası olarak algılanabilir ($\bar{x}=4.88$). Ancak sıra eyleme geldiğinde ne yazık ki yöneticiler aynı başarıyı gösterememektedir (bakınız Tablo 7 Planlama Boyutu / hizmet içi eğitim düzenlemek görevini içeren 1. anket maddesi $\bar{x}=3.7$). Benzer şekilde yöneticiler yetişkin eğitimine dönük araştırma yapmak ($\bar{x}=3.90$) ve araştırma kurumlarından yararlanmak ($\bar{x}=4.04$) gibi görevleri de aynı sıklıkta gösterememektedirler. Bunun nedeni maddi imkansızlıklardan dolayı düşüncelerini eyleme dökmekte zorluk çekmeleri,

çevrelerinde danışabilecekleri araştırma kurumu ya da uzman bulamamaları ya da sadece böyle bir gerekliliği hiç hissetmemeleri olabilir.

Onuncu Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın onuncu alt amacı, “görev yeri değişkenine göre yetişkin eğitimi yöneticilerinin yönetim boyutundaki yeterlikleri yerine getirme derecesi arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu amaca dönük olarak araştırmaya katılan yetişkin eğitimi yöneticilerinin yönetim boyutlarını uygulama düzeylerine dönük görüşlerinin aritmetik ortalaması ve standart sapmalarına Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14

Görev Yeri Değişkenine Göre Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GÖREV YERİ									
soru no	HEM			SEM			TOPLAM		
	N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss
1	58	3,8103	1,1766	12	3,5833	1,3790	70	3,7714	1,2059
2	58	4,3966	,7479	12	4,4167	,6686	70	4,4000	,7303
3	58	4,8793	,4221	12	4,9167	,2887	70	4,8857	,4008
4	58	4,2931	,7949	12	4,5833	,5149	70	4,3429	,7592
5	58	4,5345	,6547	12	4,1667	,8348	70	4,4714	,6962
6	58	4,5862	,7017	12	3,8333	1,1146	70	4,4571	,8286
7	58	3,9828	,8684	12	3,5000	,6742	70	3,9000	,8538
8	58	3,2414	1,0481	12	3,7500	,8660	70	3,3286	1,0317
9	58	4,1207	1,0442	12	4,0833	,9003	70	4,1143	1,0150
10	58	3,7241	1,1049	12	4,0000	,6030	70	3,7714	1,0380
11	58	4,7069	,6215	12	4,7500	,4523	70	4,7143	,5933
12	58	4,7069	,5301	12	4,5000	,7977	70	4,6714	,5829
13	58	4,4655	,6547	12	4,7500	,6216	70	4,5143	,6537
14	58	4,4310	,6519	12	4,1667	,7177	70	4,3857	,6658
15	58	4,0345	,8779	12	4,2500	,4523	70	4,0714	,8222
16	58	4,4310	,8401	12	4,4167	1,2401	70	4,4286	,9100
17	58	4,2931	,9735	12	3,8333	,9374	70	4,2143	,9764
18	58	4,1724	,8813	12	3,7500	1,3568	70	4,1000	,9802
19	58	4,5172	,6816	12	4,4167	,6686	70	4,5000	,6757
20	58	4,2586	1,0011	12	3,9167	1,1645	70	4,2000	1,0300
21	58	4,2069	,7668	12	4,4167	,7930	70	4,2429	,7696
22	58	4,3621	,7654	12	4,3333	1,2309	70	4,3571	,8519
23	58	4,2931	,7725	12	4,8333	,3892	70	4,3857	,7478
24	58	4,4483	,8202	12	4,5000	,6742	70	4,4571	,7928
25	58	4,4310	,7749	12	4,6667	,4924	70	4,4714	,7366
26	58	3,5000	1,3146	12	4,9167	,2887	70	3,7429	1,3153
27	58	4,5690	,7037	12	4,7500	,4523	70	4,6000	,6681
28	58	4,3966	,9165	12	4,5833	,5149	70	4,4286	,8609
29	58	4,5000	,6818	12	4,5833	,5149	70	4,5143	,6537
30	58	4,6552	,5478	12	4,8333	,3892	70	4,6857	,5259
31	58	4,2759	,7901	12	3,3967	,9962	70	4,1286	,8834
32	58	4,6379	,5525	12	4,7500	,6216	70	4,6571	,5617

33	58	4,5345	,6810	12	4,9167	,2887	70	4,6000	,6461
34	58	4,6724	,5425	12	4,7500	,4523	70	4,6857	,5259
35	58	4,5345	,7063	12	4,0000	1,1282	70	4,4429	,8100
36	58	4,5690	,7037	12	4,2500	,7538	70	4,5143	,7171
37	58	4,5517	,6535	12	4,0000	,6030	70	4,4571	,6743
38	58	4,4138	,7501	12	4,7500	,4523	70	4,4714	,7167
39	58	4,3621	,7880	12	4,6667	,4924	70	4,4143	,7517
40	58	4,6207	,5872	12	4,5833	,9003	70	4,6143	,6437
41	58	4,3448	,7146	12	4,3333	,7785	70	4,3429	,7200
42	58	4,5517	,6261	12	4,0833	,9003	70	4,4714	,6962
43	58	4,0172	,9998	12	4,1667	1,0299	70	4,0429	,9991
44	58	4,3966	,7479	12	4,0833	,9962	70	4,3429	,7965
45	58	4,7414	,5150	12	4,5000	,7977	70	4,7000	,5736
46	58	4,5690	,6783	12	4,5833	,6686	70	4,5714	,6718

Tablo 14, yetişkin eğitimi yöneticilerinin çalıştıkları görev yeri değişkenine göre yönetim boyutlarını uygulama düzeylerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamalarını ve standart sapmalarını vermektedir. Tablo incelendiğinde, Halk Eğitim Merkezinde çalışan yöneticilerin görüşleri doğrultusunda, planlama boyutuna ait olan 8. anket maddesinde belirtilen “kendi mali politikamı belirlemek için yetişkin eğitimi alanındaki mali politika ve uygulamaları incelerim” görevinin en düşük ortalama olan ($\bar{x}=3.24$) ile “ara sıra” yerine getirildiği görülmektedir. ($\bar{x}=4.87$) ortalama ile liderlik boyutuna ait olan 3. anket maddesinde belirtilen görevin “Kurumumda yaşamboyu öğrenmenin gerekliliğini vurgularım” ise HEM yöneticileri tarafından “her zaman” yerine getirilmektedir.

Sürekli Eğitim Merkezi’nde çalışan yöneticilere bakıldığında ise iletişim boyutuna ait olan 31. anket maddesinde belirtilen görevin “Kalite çemberleri sorun çözme toplantıları gibi yöntemlerle çalışanların düşüncelerini açıklamaları için ortam hazırlarım” $\bar{x}=3.39$ değeri ile “ara sıra” yerine getirildiği görülmektedir. Liderlik boyutuna ait 3. anket maddesinde belirtilen görev (Kurumumda yaşamboyu öğrenmenin gerekliliğini vurgularım) ve iletişim boyutuna ait olan 26. anket maddesinde belirtilen görev (Telefon, faks, mektup gibi iletişim araçlarının yanısıra elektronik postadan da yararlanırım) SEM yöneticileri tarafından “her zaman” şeklinde işaretlenmiştir ($\bar{x}=4.91$). Yaşamboyu eğitimin önemini vurgulayan 3. anket maddesi HEM Yöneticilerinin de en sık yaptıklarını dile getirdikleri bir yeterlidir. Yani yetişkin eğitimi yöneticileri, yetişkin eğitiminin felsefesini oluşturan “yaşamboyu eğitim” kavramının önemini kavramış görünmektedirler ve bunu çalışanlarıyla da paylaşmaktadırlar. 26. anket maddesi ise SEM yöneticileri arasında bilgisayar, internet gibi bilişim teknolojilerinin yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir. Ancak HEM

yöneticilerinin bu anket maddesine verdikleri cevapların ortalaması ($\bar{x}=3.50$) en düşük ortalamalar arasında yer almaktadır. Yaşamboyu öğrenmenin önemini kavramış olduklarını belirten HEM yöneticileri elektronik posta, internet gibi kavramlara yabancıdır ve iletişimlerini klasik yöntemlerle gerçekleştirmektedirler.

Özellikle SEM yöneticileri açısından ilginç bir diğer nokta da liderlik boyutuna ait 7. anket maddesine ilişkin göreve dönük (Yetişkin eğitiminin sorunlarına ilişkin araştırmalar yapar ve yapılan araştırmaları takip ederim) görüşlerinin ortalamasıdır ($\bar{x}=3.50$). Yaşamboyu öğrenmenin önemini kavramış olduklarını ifade eden SEM yöneticileri açısından bu durum biraz çelişkili olarak değerlendirilebilir. Çünkü yaşamboyu öğrenmenin ilk koşulu özellikle çalıştıkları meslek dalıyla ilgili alanyazını takip etmek ve o konuyla ilgili yapılan araştırmaları okumaktır. Bu anket maddesinde belirtilen göreve ait ortalamanın düşük olması SEM yöneticilerinin bulundukları üniversitenin eğitim bilimleri bölümü ya da eğitim fakültesi ile yakın bir ilişki içinde olmadığını gösteriyor olabilir. Yöneticiler bilgi ve deneyimlerinin kurumu yönetmek için yeterli olduğunu düşünüyor ve fazladan bir araştırma yapma gereği duymuyor olabilir.

Tabloyu genel olarak yorumlamak gerekirse; yöneticiler yaşamboyu eğitimin önemini bildiklerini belirtmekte ancak bunu eylemlerine yansıtmamaktadırlar. Teknolojinin hayatımıza getirdiği kolaylıklardan yararlanmak için çaba harcamamak ya da araştırma yapmaya istekli olmamak yaşam boyu eğitimin önemini kavramış, üstelik böyle bir kurumun yöneticisi olarak görev yapan yöneticilerin konumlarıyla çelişen durumlardır.

Diğer yandan aritmetik ortalamalar arasındaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve bu testle ilgili bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Görev Yeri Değişkenine Göre Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Ortalamaları Arasındaki Farklılıkların Anlamlılığı ile İlgili T Testi Sonuçları

	Görev yeri	N	$\bar{x}$	Ss	t	P
Karar verme	HEM	58	4,3793	,5835	-,524	,660
	SEM	12	4,4583	,4502		
Planlama	HEM	58	4,0591	,5715	-,442	,645
	SEM	12	3,9762	,5339		
Örgütlenme	HEM	58	4,6379	,4848	1,685	,097
	SEM	12	4,3750	,5276		
Eşgüdümleme	HEM	58	4,2414	,6300	1,593	,920
	SEM	12	4,2222	,4342		
Değerlendirme	HEM	58	4,3678	,4628	-,739	,462
	SEM	12	4,4722	,3396		
İletişim	HEM	58	4,2371	,5876	-,783	,436
	SEM	12	4,3750	,3454		
İnsan İlişkileri	HEM	58	4,5276	,4150	,838	,405
	SEM	12	4,4167	,4282		
Liderlik	HEM	58	4,4138	,4389	-,442	,800
	SEM	12	4,3796	,3365		

Tablo 15 incelendiğinde yetişkin eğitimi yöneticileri arasında görev yeri değişkenine göre Karar verme, Planlama, Örgütlenme, Eşgüdümleme, Değerlendirme, İletişim, İnsan İlişkileri ve Liderlik boyutları puan ortalamaları arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark ilişkileri ve Liderlik boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu kurumlarda görev yapan yöneticilerin belirli bir eğitim seviyesine sahip olması ve yetişkin eğitimi gibi önemli bir hizmet veren merkezlerin başında olmalarının getirdiği benzer yaklaşım ve bilinç, yöneticilerin yönetim boyutlarına ilişkin yeterliklerde aynı yönde görüş bildirmelerine neden olmuş olabilir.

On birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on birinci alt amacı, “cinsiyet değişkenine göre yetişkin eğitimi yöneticilerinin yönetim boyutundaki yeterlikleri yerine getirme derecesi arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu amaca dönük olarak araştırmaya katılan yetişkin eğitimi yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre yönetim boyutlarını uygulama düzeylerine dönük görüşlerinin aritmetik ortalaması ve standart sapmalarına Tablo 16’da yer verilmiştir.

Tablo 16’da verilen bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre yetişkin eğitimi yöneticileri arasında özellikle planlama ve insan ilişkileri boyutlarında farklılık göze çarpmaktadır.

Kadın yöneticilerin özellikle planlama boyutuna ait 1. anket maddesinde (personelim için hizmetiçi eğitim düzenlerim ve onları mesleki toplantılara katılmaya teşvik ederim), 10. anket maddesinde (pazarlama, halkla ilişkiler ve tanıtım stratejilerini etkili olarak tasarlar ve kullanırım) ve 20. anket maddesinde (her yıl mali plan ve bütçe yaparım ve uygulamaların bu plana uygunluğunu denetlerim) belirtilen görevleri “çoğunlukla” yaptıklarını dile getirmişlerdir; bu görevlere ilişkin görüşlerinin ortalamaları sırasıyla $\bar{x}=3.59$, $\bar{x}=3.53$ ve $\bar{x}=3.90$ ’dır. Aynı anket maddelerine erkek yöneticilerin verdikleri cevaplara göre aritmetik ortalamalar sırasıyla $\bar{x}=3.92$, $\bar{x}=3.97$ ve $\bar{x}=4.44$ ’tür. Erkek yöneticilerin görüşleri planlama boyutuna ait bu görevleri daha sık yerine getirdiklerini belirtmektedir.

Kadın yöneticilerin ise insan ilişkileri boyutuna ait 14. anket maddesinde belirtilen göreve (öğretmen ve diğer çalışanları motive eden etmenleri bilir ve uygularım), 24. anket maddesinde belirtilen göreve (verimi arttırmak için personeli başarılı oldukları zaman ödüllendiririm) ve 37. anket maddesinde belirtilen göreve (yetişkin eğitiminde öncelikli kesimlere ulaşmaya ve hizmet vermeye çalışırım) ilişkin görüşlerinin ortalamaları sırasıyla $\bar{x}=4.50$, $\bar{x}=4.68$ ve $\bar{x}=4.62$ ’dir. Aynı anket maddelerine erkek yöneticilerin verdiği cevapların ortalamaları sırasıyla $\bar{x}=4.28$, $\bar{x}=4.26$ ve $\bar{x}=4.31$ ’dir. Bu ortalamalara bakarak kadın yöneticilerin bu görevleri erkek meslektaşlarından daha sık yerine getirdikleri söylenebilir.

Tablo 16
Cinsiyet Değişkenine Göre Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Yeterlikleri ile İlgili
Algılarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

CİNSİYET									
soru no	KADIN			ERKEK			TOPLAM		
	N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss
1	32	3,5937	1,4560	38	3,9211	,9410	70	3,7714	1,2059
2	32	4,4688	,6713	38	4,3421	,7807	70	4,4000	,7303
3	32	4,9062	,3902	38	4,8684	,4140	70	4,8857	,4008
4	32	4,2187	,8322	38	4,4474	,6857	70	4,3429	,7592
5	32	4,5625	,6690	38	4,3947	,7181	70	4,4714	,6962
6	32	4,5312	,7177	38	4,3947	,9165	70	4,4571	,8286
7	32	3,9688	,8975	38	3,8421	,8229	70	3,9000	,8538
8	32	3,2500	1,1640	38	3,3947	,9165	70	3,3286	1,0317
9	32	4,1563	1,1103	38	4,0789	,9410	70	4,1143	1,0150
10	32	3,5313	1,1909	38	3,9737	,8538	70	3,7714	1,0380
11	32	4,7500	,5680	38	4,6842	,6197	70	4,7143	,5933
12	32	4,6875	,6445	38	4,6579	,5340	70	4,6714	,5829
13	32	4,6562	,5453	38	4,3947	,7181	70	4,5143	,6537
14	32	4,5000	,6222	38	4,2895	,6939	70	4,3857	,6658
15	32	4,0313	,8608	38	4,1053	,7983	70	4,0714	,8222
16	32	4,4063	1,0429	38	4,4474	,7952	70	4,4286	,9100
17	32	4,1250	1,0395	38	4,2895	,9273	70	4,2143	,9764
18	32	3,8750	1,2115	38	4,2895	,6939	70	4,1000	,9802
19	32	4,5313	,7177	38	4,4737	,6467	70	4,5000	,6757
20	32	3,9062	1,2011	38	4,4474	,7952	70	4,2000	1,0300
21	32	4,2188	,7925	38	4,2632	,7600	70	4,2429	,7696
22	32	4,2188	1,0075	38	4,4737	,6872	70	4,3571	,8519
23	32	4,4063	,7560	38	4,3684	,7505	70	4,3857	,7478
24	32	4,6875	,5923	38	4,2632	,8909	70	4,4571	,7928
25	32	4,5937	,7121	38	4,3684	,7505	70	4,4714	,7366
26	32	3,7500	1,1640	38	3,7368	1,4460	70	3,7429	1,3153
27	32	4,5625	,5644	38	4,6316	,7505	70	4,6000	,6681
28	32	4,5000	,5680	38	4,3684	1,0506	70	4,4286	,8609
29	32	4,4688	,6713	38	4,5526	,6450	70	4,5143	,6537
30	32	4,7188	,4568	38	4,6579	,5825	70	4,6857	,5259
31	32	4,0938	,9625	38	4,1579	,8229	70	4,1286	,8834
32	32	4,6563	,6016	38	4,6579	,5340	70	4,6571	,5617
33	32	4,7188	,5227	38	4,5000	,7260	70	4,6000	,6461
34	32	4,7500	,4399	38	4,6316	,5891	70	4,6857	,5259
35	32	4,3438	,9019	38	4,5263	,7255	70	4,4429	,8100
36	32	4,5937	,7121	38	4,4474	,7240	70	4,5143	,7171
37	32	4,6250	,6091	38	4,3158	,7016	70	4,4571	,6743
38	32	4,3750	,8707	38	4,5526	,5549	70	4,4714	,7167
39	32	4,3750	,9070	38	4,4474	,6017	70	4,4143	,7517
40	32	4,5625	,7156	38	4,6579	,5825	70	4,6143	,6437
41	32	4,3750	,7513	38	4,3158	,7016	70	4,3429	,7200
42	32	4,5313	,7613	38	4,4211	,6423	70	4,4714	,6962
43	32	4,0938	1,0583	38	4,0000	,9586	70	4,0429	,9991
44	32	4,3750	,8707	38	4,3158	,7391	70	4,3429	,7965
45	32	4,6563	,6016	38	4,7368	,5543	70	4,7000	,5736
46	32	4,4063	,8370	38	4,7105	,4596	70	4,5714	,6718

Genel olarak tabloyu yorumlamak gerekirse; insan ilişkileri boyutunda göze çarpan farklılığın nedeni, kadın yöneticilerin çalıştıkları kurumda da bir nevi anne-yönetici kimliğine bürünmeleri ve çalışanlarının güdülenmesi, ödüllendirilmesi, toplumun farklı kesimleriyle de ilişki kurulması gibi konularda doğaları gereği hassas davranmaları olabilir.

Tablo 17

Cinsiyet Değişkenine Göre Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Ortalamaları Arasındaki Farklılıkların Anlamlılığı ile İlgili T Testi Sonuçları

	CINSİYET	N	$\bar{x}$	Ss	t	P
Karar verme	Kadın	32	4,3984	,6282	,076	,940
	Erkek	38	4,3882	,5057		
Planlama	Kadın	32	3,9196	,6049	-1,735	,087
	Erkek	38	4,1504	,5080		
Örgütlenme	Kadın	32	4,6406	,5713	,733	,466
	Erkek	38	4,5526	,4317		
Eşgüdümleme	Kadın	32	4,2187	,5780	,716	,806
	Erkek	38	4,2544	,6221		
Değerlendirme	Kadın	32	4,4063	,4274	,353	,725
	Erkek	38	4,3684	,4620		
İletişim	Kadın	32	4,2734	,5212	,175	,862
	Erkek	38	4,2500	,5870		
İnsan İlişkileri	Kadın	32	4,5688	,4192	1,112	,270
	Erkek	38	4,4579	,4124		
Liderlik	Kadın	32	4,3785	,4653	-,534	,595
	Erkek	38	4,4327	,3847		

Tablo 17, yöneticilerin cinsiyet değişkeni ile yöneticilik boyutlarını uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan T testi sonucunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde yetişkin eğitimi yöneticileri arasında cinsiyet değişkenine göre Karar verme, Planlama, Örgütlenme, Eşgüdümleme, Değerlendirme, İletişim, İnsan İlişkileri ve Liderlik boyutlarının puan ortalamalarında $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır..

Anlamlı bir farklılık çıkmamasına karşın özellikle planlama boyutunda erkek yöneticiler ($\bar{x}=4.15$) bu boyuta ait görevleri kadın meslektaşlarına ($\bar{x}=3.91$) göre daha sık yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

Kadın yöneticiler de insan ilişkileri boyutunun görevlerini erkek yöneticilerden biraz daha sık yaptıklarını ifade etmişlerdir ($\bar{x}=4.56$, $\bar{x}=4.45$).

Genel olarak artık kadın ve erkeklerin bir çok konuda birbirine benzer görüşlerde bulunmaları bir çok araştırmada ortaya konmuştur. Ancak erkeklerin planlama boyutuna yönelik davranışları kadınlara göre daha sık yerine getirmesinin nedeni, kendisini hala bir çok nedenden dolayı egemen güç olarak görmesi ve farklı yetiştirilme şekilleri. erkekleri planlama ve karar verme konularında baskın olma eğilimine itmiş olabilir.

On ikinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on ikinci alt amacı, “yaş grubu değişkenine göre yetişkin eğitimi yöneticilerinin yönetim boyutundaki yeterlikleri yerine getirme derecesi arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu amaca dönük olarak araştırmaya katılan yetişkin eğitimi yöneticilerinin yaş grubu değişkenine göre yönetim boyutlarını uygulama düzeylerine dönük görüşlerinin aritmetik ortalaması ve standart sapmalarına Tablo 18’de yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan yetişkin eğitimi yöneticilerinin yaş grubu değişkenine göre yönetim boyutlarını yerine getirmedeki yeterliklerine ilişkin görüş ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 19, buna ilişkin görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara da Tablo 20’de yer verilmiştir.

Tablo 18

Yaş Grubu Değişkenine Göre Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

YAŞ															
soru no	34 VE ALTI			35 - 44 ARASI			45-54 ARASI			55 VE ÜSTÜ			TOPLAM		
	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss
1	123	8,3333	1,3371	303	8,6667	1,0417	233	7,3911	1,3218	5	3,2000	1,4832	703	7,7143	1,2059
2	124	5,0000	,9045	304	4,2667	,7849	234	4,3488	,5898	5	4,8000	,4472	704	4,4000	,7303
3	125	0,0000	,0000	304	9,3333	,3651	234	7,8266	,5184	5	4,8000	,4472	704	8,8571	,4008
4	124	2,5000	,9653	304	3,3000	,7022	234	3,9133	,7827	5	4,6000	,5477	704	3,4297	,7592
5	124	1,6667	,8348	304	5,0000	,7311	234	6,0877	,5830	5	4,4000	,5477	704	4,7143	,6962
6	124	5,8333	,6686	304	4,4667	,7761	234	6,0877	,6564	5	3,3286	1,5166	704	4,5714	,8286
7	123	8,3333	,7177	303	9,6667	,8899	233	8,6966	,9197	5	3,8000	,8367	703	9,0000	,8538
8	123	2,5000	1,1382	303	5,5333	,8996	233	0,4355	1,1473	5	3,6000	,8944	703	3,2861	1,0317
9	123	9,1667	1,4434	304	4,2000	,9248	234	0,4355	,9283	5	4,4000	,8944	704	1,1431	1,0150
10	123	5,0000	,7977	303	8,6667	1,0743	233	7,8266	1,1661	5	3,8000	,8367	703	7,7143	1,0380
11	124	7,5000	,4523	304	7,6667	,5683	234	6,0877	,7223	5	4,8000	,4472	704	7,1431	,5933
12	124	5,8333	,7930	304	7,0000	,5350	234	6,5222	,5728	5	4,8000	,4472	704	6,7143	,5829
13	124	6,6667	,4924	304	4,3333	,6789	234	6,0877	,6564	5	4,2000	,8367	704	5,1431	,6537
14	124	3,3333	,6513	304	3,3333	,7112	234	4,3488	,5898	5	4,6000	,8944	704	3,8571	,6658
15	123	8,3333	,9374	304	0,0000	,7878	234	1,7399	,8341	5	4,6000	,5477	704	0,7143	,8222
16	124	0,8333	1,4434	304	4,4667	,6814	234	4,7833	,8980	5	4,8000	,4472	704	4,2861	,9100
17	124	0,8333	1,1645	304	1,6667	,9129	234	3,9133	,9881	5	4,0000	1,0000	704	2,1431	,9764
18	124	1,6667	,9374	303	9,0000	1,0619	234	2,6099	,9154	5	4,4000	,8944	704	1,0000	,9802
19	124	5,0000	1,0000	304	5,0000	,5085	234	4,3488	,7278	5	4,8000	,4472	704	5,0000	,6757
20	123	5,0000	1,3143	304	4,3000	,8367	234	3,0431	1,0632	5	4,8000	,4472	704	2,0000	1,0300
21	124	1,6667	,8348	304	1,6667	,7915	234	3,4788	,7141	5	4,4000	,8944	704	2,4297	,7696
22	124	4,1667	,7930	304	2,0000	1,0306	234	5,2177	,5931	5	4,4000	,8944	704	3,5714	,8519
23	124	5,8333	,6686	304	4,3000	,8367	234	3,0431	,7029	5	4,8000	,4472	704	3,8571	,7478
24	124	8,3333	,3892	304	4,0000	,7701	234	3,9133	,9409	5	4,2000	,8367	704	4,5714	,7928
25	124	5,0000	,7977	304	3,6667	,8087	234	5,6522	,6624	5	4,6000	,5477	704	4,7143	,7366
26	123	5,8333	1,6765	303	6,6667	1,1547	233	8,6966	1,2900	5	4,0000	1,7321	703	7,4297	1,3153
27	124	7,5000	,4523	304	4,4667	,7761	234	6,5222	,6473	5	4,8000	,4472	704	6,0000	,6681
28	124	5,0000	,6742	304	2,3333	,8172	234	5,6522	1,0369	5	4,8000	,4472	704	4,2861	,8609
29	124	7,5000	,6216	304	3,6667	,6687	234	5,2177	,6653	5	4,8000	,4472	704	5,1431	,6537
30	124	6,6667	,4924	304	5,6667	,5683	234	8,2611	,4910	5	4,8000	,4472	704	6,8571	,5259
31	123	8,3333	1,1146	304	1,3333	,8996	234	2,6099	,6887	5	4,2000	1,0954	704	1,2861	,8834
32	124	8,3333	,3892	304	7,0000	,5350	234	5,2177	,5931	5	4,6000	,8944	704	6,5714	,5617
33	124	9,1667	,2887	304	4,4667	,7303	234	5,2177	,6653	5	5,0000	,0000	704	6,0000	,6461
34	124	7,5000	,4523	304	6,3333	,5561	234	6,9577	,5588	5	4,8000	,4472	704	6,8571	,5259
35	124	3,3333	,7785	304	4,3333	,8976	234	4,7833	,7903	5	4,6000	,5477	704	4,4297	,8100
36	124	4,1667	,6686	304	5,3333	,6814	234	6,0877	,7827	5	4,2000	,8367	704	5,1431	,7171
37	124	5,0000	,5222	304	5,0000	,6297	234	4,3488	,7878	5	4,2000	,8367	704	4,5714	,6743
38	124	5,0000	,7977	304	4,3333	,7739	234	5,2177	,6653	5	4,4000	,5477	704	4,7143	,7167
39	124	5,0000	,6742	304	3,0000	,8367	234	5,2177	,7305	5	4,4000	,5477	704	4,1431	,7517
40	124	4,1667	,9003	304	6,3333	,6149	234	6,5222	,5728	5	4,8000	,4472	704	6,1431	,6437
41	124	6,6667	,6513	304	2,6667	,7397	234	2,6099	,6887	5	4,4000	,8944	704	3,4297	,7200
42	124	5,0000	,9045	304	4,3333	,6261	234	4,7833	,7305	5	4,6000	,5477	704	4,7143	,6962
43	124	0,8333	1,2401	303	9,6667	1,0334	234	2,6099	,7518	5	3,3286	1,1402	704	0,4297	,9991
44	124	2,5000	1,1382	304	4,0000	,5632	234	3,9133	,7223	5	4,0000	1,4142	704	3,4297	,7965
45	124	7,5000	,4523	304	7,0000	,5350	234	7,8266	,5184	5	4,2000	1,0954	704	7,0000	,5736
46	124	4,1667	,7930	304	5,6667	,7279	234	6,5222	,5728	5	4,6000	,5477	704	5,7143	,6718

Anket maddelerine verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 35-44 ve 45-54 yaş gruplarının birbirine yakın ortalamalara sahip olduğu görünmektedir. Birbirine yakın bu iki yaş grubunun görüşleri de ortalamalar açısından büyük farklılıklar göstermemektedir.

Ancak 55 ve üstü yaş grubu planlama boyutuna ait 1. anket maddesinde belirtilen görevi (personelimi için hizmetiçi eğitim düzenlerim ve mesleki toplantılara katılmayı teşvik ederim) “ara sıra” ($\bar{x}=3.20$), yine planlama boyutuna ait 6. anket maddesinde belirtilen görevi (kurumun amaç ve hedeflerini birlikte çalıştığım kişilerle hazırlarım) “ara sıra” ($\bar{x}=3.32$) ve liderlik boyutuna ait 43. anket maddesinde belirtilen görevi (gerektiğinde araştırma kurumları ve uzmanlardan yararlanırım) yine “ara sıra” ($\bar{x}=3.32$) yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu ortalamalar bu yaş grubundaki yöneticilerin, bu görevleri diğer yaş gruplarındaki meslektaşlarından daha az yerine getirdiklerini göstermektedir. Bu yaş grubundaki yöneticilerin özellikle hizmetiçi eğitimi teşvik etmek ve araştırma kurumlarından yararlanmak görevlerini “ara sıra” yerine getirmelerinin nedeni yetişkin eğitimi alanındaki gelişmeleri takip edememeleri, hizmetiçi eğitim ve araştırma kurumlarıyla kurulacak işbirliğinin faydalarına inanmamaları, daha çok deneyimlerine güvenmeleri olarak açıklanabilir. Kurumun amaç ve hedeflerini belirlemede birlikte çalıştıkları kişilere “ara sıra” danışmaları da yine bu yaş grubunun klasik yönetim kuramına kendilerini yakın hissettiklerini düşündürmektedir. Planlama boyutuna ait 20. anket maddesi (her yıl mali plan yapmak ve uygulamaların bu plana uygunluğunu denetlemek) ve değerlendirme boyutuna ait 33. anket maddesi (eğitim programını değerlendirme sonuçlarını daha sonra da kullanabilmek için dosyalayıp saklamak) $\bar{x}=4.80$ ve $\bar{x}=5.00$ ortalamalarıyla bu yaş grubundaki yöneticilerin “her zaman” yaptıklarını dile getirdikleri görevlerdir. Bu da 55 yaş ve üstü yöneticilerin daha çok yönetim süreçleri konusunda dikkatli olduğunun ifadesi olarak değerlendirilebilir.

34 ve altı yaş grubu ise diğer yaş gruplarındaki meslektaşlarına göre daha çok “ara sıra” seçeneğini işaretlemişlerdir. Bunun nedeni kendilerini henüz yeteri kadar deneyimli görmemeleri ve buna bağlı olarak duydukları bir özgüven eksikliği olabilir. Ancak kurumlarında yaşamboyu eğitimin gerekliliğini vurguladıklarını belirttikleri 3. anket maddesinin ortalaması $\bar{x}=5.00$ olarak göze çarpmaktadır. Bu, yeni yetişen yöneticilerin kendilerini ve çalışanlarını yaşamboyu eğitime teşvik etmeleri açısından umut verici bir durumdur.

Tablo 19

Yaş Grubu Değişkenine Göre Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Ağırlıklı Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	YAŞ	N	$\bar{x}$	Ss
Karar verme	34 ve altı	12	4,3542	,7344
	35-44	30	4,3833	,5443
	45-54	23	4,3696	,5269
	55 ve üstü	5	4,6500	,4183
	Toplam	70	4,3929	,5608
Planlama	34 ve altı	12	3,8810	,6640
	35-44	30	4,1000	,5451
	45-54	23	4,0683	,5463
	55 ve üstü	5	4,0000	,5803
	Toplam	70	4,0449	,5623
Örgütlenme	34 ve altı	12	4,5000	,5222
	35-44	30	4,6167	,5363
	45-54	23	4,6304	,4577
	55 ve üstü	5	4,5000	,5000
	Toplam	70	4,5929	,4985
Eşgüdümleme	34 ve altı	12	4,1389	,7448
	35-44	30	4,1333	,5713
	45-54	23	4,3768	,5623
	55 ve üstü	5	4,4667	,5055
	Toplam	70	4,2381	,5983
Değerlendirme	34 ve altı	12	4,4444	,3125
	35-44	30	4,2944	,5023
	45-54	23	4,4420	,3976
	55 ve üstü	5	4,5333	,5578
	Toplam	70	4,3857	,4437
İletişim	34 ve altı	12	4,1667	,7411
	35-44	30	4,2167	,4813
	45-54	23	4,3696	,5634
	55 ve üstü	5	4,2500	,5000
	Toplam	70	4,2607	,5540
İnsan İlişkileri	34 ve altı	12	4,6083	,3872
	35-44	30	4,4767	,4040
	45-54	23	4,4826	,4282
	55 ve üstü	5	4,5800	,5805
	Toplam	70	4,5086	,4162
Liderlik	34 ve altı	12	4,4074	,4428
	35-44	30	4,3852	,4165
	45-54	23	4,4589	,4255
	55 ve üstü	5	4,3111	,4869
	Toplam	70	4,4079	,4212

Tablo 19 incelendiğinde, 34 yaş ve altı yaş grubuna dahil yöneticilerin ($\bar{x}=3.88$) diğer üç yaş grubuna göre ($\bar{x}=4.10$, $\bar{x}=4.06$, $\bar{x}=4.00$) planlama boyutuna ait görevleri daha az sık yerine getirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bunun nedeni de en genç yaş grubuna dahil olan bu yöneticilerin deneyimsizlikten dolayı kendilerine duydukları özgüven eksikliği olabilir.

Arada anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20

Yaş Grubu Değişkenine Göre Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Ortalamaları Arasındaki Farklılıkların Anlamlılığı ile İlgili Varyans Analizi Sonuçları

		KT	Sd	KO	F	P
Karar verme	Gruplararası	,364	3	,121	,375	,771
	Grup içi	21,333	66	,323		
	Toplam	21,696	69			
Planlama	Gruplararası	,436	3	,145	,449	,719
	Grup içi	21,382	66	,324		
	Toplam	21,818	69			
Örgütlenme	Gruplararası	,196	3	6,536E-02	,254	,858
	Grup içi	16,950	66	,257		
	Toplam	17,146	69			
Eşgüdümleme	Gruplararası	1,151	3	,384	1,076	,366
	Grup içi	23,547	66	,357		
	Toplam	24,698	69			
Değerlendirme	Gruplararası	,473	3	,158	,794	,502
	Grup içi	13,113	66	,199		
	Toplam	13,586	69			
İletişim	Gruplararası	,437	3	,146	,464	,708
	Grup içi	20,742	66	,314		
	Toplam	21,179	69			
İnsan İlişkileri	Gruplararası	,191	3	6,366E-02	,357	,784
	Grup içi	11,764	66	,178		
	Toplam	11,955	69			
Liderlik	Gruplararası	,122	3	4,074E-02	,222	,881
	Grup içi	12,118	66	,184		
	Toplam	12,240	69			

Tablo 20 incelendiğinde yetişkin eğitimi yöneticileri arasında yaş değişkenine göre Karar verme, Planlama, Örgütlenme, Eşgüdümleme, Değerlendirme, İletişim, İnsan İlişkileri ve Liderlik boyutlarının puan ortalamalarında $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen 34 yaş ve altı grubu yöneticilerin özellikle planlama boyutunda genel ortalamanın altında bir ortalama sahip olması bu gruptaki yöneticilerin bazı teknik yeterliklerde ve geleceğe dönük karar verme konusunda kendilerine çok güvenmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

On üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on üçüncü alt amacı, “öğrenim durumu değişkenine göre yetişkin eğitimi yöneticilerinin yönetim boyutundaki yeterlikleri yerine getirme derecesi arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Yöneticilerin öğrenim durumu değişkenine göre yönetim boyutlarına dönük görüşlerinin aritmetik ortalaması ve standart sapmalarına Tablo 21’de yer verilmiştir.

Tablo 21

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

ÖĞRENİM DURUMU												
soru no	ÖN LİSANS			LİSANS			YÜKSEK LİSANS			TOPLAM		
	N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss
1	28	3,6786	1,1564	32	3,9688	1,1773	10	3,4000	1,4298	70	3,7714	1,2059
2	28	4,2857	,8968	32	4,4375	,6189	10	4,6000	,5164	70	4,4000	,7303
3	28	4,8214	,5480	32	4,9375	,2459	10	4,9000	,3162	70	4,8857	,4008
4	28	4,2143	,7868	32	4,3125	,7803	10	4,8000	,4216	70	4,3429	,7592
5	28	4,5357	,6929	32	4,4688	,6214	10	4,3000	,9487	70	4,4714	,6962
6	28	4,4643	,7927	32	4,7188	,5227	10	3,6000	1,1738	70	4,4571	,8286
7	28	4,0000	,8165	32	3,8750	,9070	10	3,7000	,8233	70	3,9000	,8538
8	28	3,0357	,9616	32	3,5625	,9817	10	3,4000	1,2649	70	3,3286	1,0317
9	28	4,0000	1,0887	32	4,1563	,9541	10	4,3000	1,0593	70	4,1143	1,0150
10	28	3,4643	1,1701	32	4,0312	,7822	10	3,8000	1,2293	70	3,7714	1,0380
11	28	4,6071	,6853	32	4,7813	,5527	10	4,8000	,4216	70	4,7143	,5933
12	28	4,7143	,5345	32	4,7188	,5227	10	4,4000	,8433	70	4,6714	,5829
13	28	4,3214	,7228	32	4,6562	,5453	10	4,6000	,6992	70	4,5143	,6537
14	28	4,3214	,6696	32	4,5000	,6720	10	4,2000	,6325	70	4,3857	,6658
15	28	4,0357	,7927	32	4,0625	,9136	10	4,2000	,6325	70	4,0714	,8222
16	28	4,2500	,8872	32	4,5937	,7560	10	4,4000	1,3499	70	4,4286	,9100
17	28	3,9286	1,1198	32	4,4688	,7177	10	4,2000	1,1353	70	4,2143	,9764
18	28	3,9286	1,0157	32	4,1563	,9197	10	4,4000	1,0750	70	4,1000	,9802
19	28	4,3929	,6853	32	4,5937	,6652	10	4,5000	,7071	70	4,5000	,6757
20	28	4,1786	,9833	32	4,1563	1,1390	10	4,4000	,8433	70	4,2000	1,0300
21	28	3,9643	,7927	32	4,2000	,7071	10	4,6000	,6992	70	4,2429	,7696
22	28	4,2143	,8325	32	4,4375	,9136	10	4,5000	,7071	70	4,3571	,8519
23	28	4,1786	,8630	32	4,4688	,6713	10	4,7000	,4830	70	4,3857	,7478
24	28	4,3571	,8262	32	4,5000	,8032	10	4,6000	,6992	70	4,4571	,7928
25	28	4,2857	,8545	32	4,5625	,6690	10	4,7000	,4830	70	4,4714	,7366
26	28	3,3571	1,2536	32	3,8437	1,3467	10	4,5000	1,0801	70	3,7429	1,3153
27	28	4,3214	,8189	32	4,7812	,4908	10	4,8000	,4216	70	4,6000	,6681
28	28	4,4286	1,0690	32	4,3125	,7378	10	4,8000	,4216	70	4,4286	,8609
29	28	4,3571	,8262	32	4,6250	,4919	10	4,6000	,5164	70	4,5143	,6537
30	28	4,6071	,5669	32	4,6875	,5351	10	4,9000	,3162	70	4,6857	,5259
31	28	4,3571	,8262	32	4,0000	,8424	10	3,9000	1,1005	70	4,1286	,8834
32	28	4,5714	,6341	32	4,7188	,4568	10	4,7000	,6749	70	4,6571	,5617
33	28	4,4286	,6341	32	4,6875	,6927	10	4,8000	,4216	70	4,6000	,6461
34	28	4,6071	,5669	32	4,7188	,5227	10	4,8000	,4216	70	4,6857	,5259

35	28	4,5357	,7445	32	4,3438	,9370	10	4,5000	,5270	70	4,4429	,8100
36	28	4,5000	,7935	32	4,5937	,6652	10	4,3000	,6749	70	4,5143	,7171
37	28	4,5357	,7927	32	4,5000	,5080	10	4,1000	,7379	70	4,4571	,6743
38	28	4,2500	,7005	32	4,6875	,5923	10	4,4000	,9661	70	4,4714	,7167
39	28	4,1786	,7724	32	4,6250	,6091	10	4,4000	,9661	70	4,4143	,7517
40	28	4,5357	,6929	32	4,7188	,4568	10	4,5000	,9718	70	4,6143	,6437
41	28	4,2500	,7005	32	4,4063	,7121	10	4,4000	,8433	70	4,3429	,7200
42	28	4,5000	,6939	32	4,5000	,6222	10	4,3000	,9487	70	4,4714	,6962
43	28	3,9286	,8133	32	4,1250	1,1570	10	4,1000	,9944	70	4,0429	,9991
44	28	4,3929	,6289	32	4,3438	,8654	10	4,2000	1,0328	70	4,3429	,7965
45	28	4,6786	,5480	32	4,8438	,3689	10	4,3000	,9487	70	4,7000	,5736
46	28	4,3571	,8262	32	4,7500	,4399	10	4,6000	,6992	70	4,5714	,6718

Tablo incelendiğinde öğrenim durumu değişkeninin özellikle karar verme boyutuna ait 4. anket maddesinde (yetki devretmeyi gerektiren durumları kolayca görebilirim), planlama boyutuna ait 6. anket maddesinde (kurumun amaç ve hedeflerini birlikte çalıştığım kişilerle hazırlarım), değerlendirme boyutuna ait 21. anket maddesinde (eğitim programlarının bireylerin işlerine olan somut katkılarının ne olduğunu öğrenmeye çalışırım) ve iletişim boyutuna ait 26. anket maddesinde (Telefon, faks, mektup gibi iletişim araçlarının yanı sıra elektronik postadan da yararlanırım) belirtilen görevlere dönük görüşlerde farklılık yarattığı görülmektedir.

4. anket maddesinde belirtilen göreve ait (yetki devretmeyi gerektiren durumları kolayca görebilirim) grup ortalamaları sırasıyla $\bar{x}=4.21$, $\bar{x}=4.31$ ve $\bar{x}=4.80$ şeklindedir. Yüksek lisans mezunu yöneticiler bu görevi ön lisans ve lisans mezunu yöneticilerden daha sık yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. 6. anket maddesinde belirtilen göreve ait (kurumun amaç ve hedeflerini birlikte çalıştığım kişilerle hazırlarım) ortalamalar ise sırasıyla $\bar{x}=4.46$, $\bar{x}=4.71$ ve $\bar{x}=3.60$ şeklindedir. Burada şaşırtıcı olan yüksek lisans mezunu yöneticilerin kurumun amaç ve hedeflerini hazırlarken birlikte çalıştıkları kişilere daha az sıklıkta danıştıklarını bildirmeleridir. Yüksek lisans mezunu yöneticilerin daha çok üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinde çalıştıkları göz önünde bulundurulursa, belki de bu kişiler konumları veya unvanları gereği astlarına danışmayı gerekli görmemekte, planlama sürecinde tek başlarına olmayı tercih etmektedirler.

Değerlendirme boyutuna ait 21. anket maddesinde belirtilen görevin (eğitim programlarının bireylerin işlerine olan somut katkılarının ne olduğunu öğrenmeye çalışırım) ortalamaları $\bar{x}=3.96$, $\bar{x}=4.20$ ve $\bar{x}=4.60$ şeklindedir. Yine yüksek lisans mezunu yöneticilerin daha çok üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinde çalıştıklarını kabul edersek, bu kurumlarda Halk Eğitim Merkezlerinden farklı olarak kar amacı da

güdüldüğü için öğrenci görüşleri ve dönütleri önem kazanmaktadır. Öğrenciler genellikle bu kurumlara iş bulmaktan çok iş yerinde terfi etmek amacıyla gelmekte ve bu nedenle de yöneticilerin özellikle öğrencilerin çalıştıkları iş yerinde de kullanabileceği programlar sunması beklenmektedir. Bu nedenle yüksek lisans mezunu yöneticiler bu görev için “her zaman” seçeneğini işaretlemiş görünmektedirler.

“Telefon, faks, mektup gibi iletişim araçlarının yanısıra elektronik postadan da yararlanırım” görevi ise özellikle ön lisans mezunu yöneticiler tarafından “ara sıra” ($\bar{x}=3.35$) ve lisans mezunu yöneticiler tarafından “çoğunlukla” ($\bar{x}=3.84$) yerine getirildiği belirtilmiştir. Bu ortalamalar, yüksek lisans mezunu yöneticilerin bu görevi “her zaman” yerine getirdiğini göstermektedir ($\bar{x}=4.50$). Görev unvanı değişkenine göre yapılmış tabloda da görüldüğü gibi bilgisayar ve internet başta Ön Lisans olmak üzere Lisans mezunları arasında da çok yaygın olarak kullanılmamaktadır.

Araştırmaya katılan yetişkin eğitimi yöneticilerinin öğrenim durumu değişkenine göre yönetim boyutlarını yerine getirmedeki yeterliklerine dönük görüşleri ortalama ve standart sapmaları Tablo 22’de verilmiş, görüşleri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara ise Tablo 23’te yer verilmiştir.

Tablo 22 yetişkin eğitimi yöneticilerinin öğrenim durumu değişkenine göre yönetici yeterlikleri boyutlarını uygulama düzeylerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarını göstermektedir.

Yüksek lisans mezunu yöneticilerin her iki gruptan da yüksek ortalamalara sahip olması, lisans mezunu yöneticilerin çoğunlukla önlisans mezunu yöneticilerden yüksek ortalamalara sahip olması öğrenim düzeyi yükseldikçe yöneticilerin kendi yeterliklerini algılama düzeylerinin de yükseldiğini göstermektedir. Öğrenim düzeyi yükseldikçe kişi kendini alanında uzman olarak görmekte, kendine olan güveni artmaktadır.

Tablo 22

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Ağırlıklı Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	öğrenim durumu	N	$\bar{x}$	Ss
Karar verme	Ön Lisans	28	4,2768	,6609
	Lisans	32	4,4219	,4598
	Yüksek Lisans	10	4,6250	,5171
	Toplam	70	4,3929	,5608
Planlama	Ön Lisans	28	3,8980	,5579,
	Lisans	32	4,2098	,4949
	Yüksek Lisans	10	3,9286	,6843
	Toplam	70	4,0449	,5623
Örgütlenme	Ön Lisans	28	4,6071	,5504
	Lisans	32	4,6563	,4295
	Yüksek Lisans	10	4,3500	,5297
	Toplam	70	4,5929	,4985
Eşgüdümleme	Ön Lisans	28	4,1310	,6749
	Lisans	32	4,2813	,5429
	Yüksek Lisans	10	4,4000	,5398
	Toplam	70	4,2381	,5983
Değerlendirme	Ön Lisans	28	4,2262	,5136
	Lisans	32	4,4687	,3502
	Yüksek Lisans	10	4,5667	,3944
	Toplam	70	4,3857	,4437
İletişim	Ön Lisans	28	4,1696	,6088
	Lisans	32	4,3125	,5425
	Yüksek Lisans	10	4,3500	,4282
	Toplam	70	4,2607	,5540
İnsan İlişkileri	Ön Lisans	28	4,4429	,4811
	Lisans	32	4,5781	,3367
	Yüksek Lisans	10	4,4700	,4596
	Toplam	70	4,5086	,4162
Liderlik	Ön Lisans	28	4,3095	,4448
	Lisans	32	4,4965	,3971
	Yüksek Lisans	10	4,4000	,4064
	Toplam	70	4,4079	,4212

Arada anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 23'te görülmektedir.

Tablo 23

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Ortalamaları Arasındaki Farklılıkların Anlamlılığı ile İlgili Varyans Analizi Sonuçları

		KT	Sd	KO	F	P
Karar verme	Gruplararası	,943	2	,472	1,522	,226
	Grup içi	20,753	67	,310		
	Toplam	21,696	69			
Planlama	Gruplararası	1,610	2	,805	2,800	,049
	Grup içi	20,208	67	,302		
	Toplam	21,818	69			
Örgütlenme	Gruplararası	,724	2	,362	1,477	,236
	Grup içi	16,422	67	,245		
	Toplam	17,146	69			
Eşgüdümleme	Gruplararası	,643	2	,322	,896	,413
	Grup içi	24,055	67	,359		
	Toplam	24,698	69			
Değerlendirme	Gruplararası	1,261	2	,630	3,426	,038
	Grup içi	12,325	67	,184		
	Toplam	13,586	69			
İletişim	Gruplararası	,398	2	,199	,641	,530
	Grup içi	20,782	67	,310		
	Toplam	21,179	69			
İnsan ilişkileri	Gruplararası	,291	2	,145	,835	,439
	Grup içi	11,664	67	,174		
	Toplam	11,955	69			
Liderlik	Gruplararası	,523	2	,261	1,495	,232
	Grup içi	11,717	67	,175		
	Toplam	12,240	69			

Tablo 24

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Planlama Boyutu ile İlgili Algılarına Ait LSD Testi Sonuçları

(I) Öğrenim durumu	(J) Öğrenim durumu	Ortalama farkı (I-J)	Ss	P
Ön Lisans	Lisans	-,3119*	,1421	,032
	Yüksek lisans	-3,0612E-02	,2023	,880
Lisans	Ön lisans	,3119*	,1421	,032
	Yüksek lisans	,2813	,1990	,162
Yüksek lisans	Ön lisans	3,061E-02	,2023	,880
	Lisans	-,2813	,1990	,162

* P<,05 olduğunda fark anlamlı kabul edilmiştir

Tablo 25

**Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin
Değerlendirme Boyutu ile İlgili Algılarına Ait LSD Testi Sonuçları**

(I) Öğrenim durumu	(J) Öğrenim durumu	Ortalama farkı (I-J)	Ss	P
Ön Lisans	Lisans	-,2426*	,1110	,032
	Yüksek lisans	-,3405*	,1580	,035
Lisans	Ön lisans	,2426*	,1110	,032
	Yüksek lisans	-9,7917E-02	,1554	,531
Yüksek lisans	Ön lisans	,3405*	,1580	,035
	Lisans	9,792E-02	,1554	,531

* $P < ,05$ olduğunda fark anlamlı kabul edilmiştir

Tablo 23'te görüldüğü üzere yöneticilerin öğrenim durumu değişkenine göre yönetici yeterlik boyutlarından Planlama ve Değerlendirme boyutlarını yerine getirmeleri arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Tablo 24 ve Tablo 25 planlama ve değerlendirme boyutlarında farklılığın kaynağını belirlemek üzere yapılmıştır. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey HSD sonuçlarına göre, planlama boyutunda farklılık Önlisans ve Lisans mezunu yöneticiler arasındadır.

Tablo 25'te yapılan LSD testi sonucuna göre ise değerlendirme boyutunda Önlisans mezunu yöneticiler ile Lisans ve Yüksek Lisans mezunu yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Önlisans yapmış yöneticilerin değerlendirme boyutunu uygulama düzeyleri lisans ve yüksek lisans yapmış yöneticilerden düşük çıkmıştır.

Farkların genel olarak Önlisans mezunu yöneticilerden kaynaklanmasının nedeni lisans ve yüksek lisans mezunu yöneticilerin kendilerini alanlarında uzman olarak görmeleri ve kendilerine güvenmeleri olabilir. Alanlarında uzman kişilerin verecekleri kararların daha bilimsel, mantıklı ve kriterlere uygun olması beklenir, kendilerini alanlarında uzman olarak gören kişilerin de yönetim boyutlarını uygulama düzeylerine dönük görüşlerinin ortalamasının, önlisans mezunu yöneticilere göre yüksek olması bu şekilde açıklanabilir.

On dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on dördüncü alt amacı, "branş değişkenine göre yetişkin eğitimi yöneticilerinin yönetim boyutundaki yeterlikleri yerine getirme derecesi arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?" biçiminde ifade edilmiştir. Bu amaca dönük olarak

araştırmaya katılan yetişkin eğitimi yöneticilerinin branş değişkenine göre yönetim boyutlarını uygulama düzeylerine dönük görüşlerinin aritmetik ortalaması ve standart sapmalarına Tablo 26’te yer verilmiştir.

Yetişkin eğitimi yöneticilerinin, özellikle de Halk Eğitim Merkezlerinde çalışanların büyük bir çoğunluğu öğretmenlik mesleğinden gelmektedir. Üniversitelere bağlı Sürekli Eğitim Merkezlerinde çalışan yöneticilerin branşları Fen, Sosyal ve Diğer (Güzel Sanatlar, Yabancı Dil) gibi branşlara dağılmaktadır.

Branşı Fen Bilimleri (mühendislik ve temel fen bilimleri) olan yöneticiler planlama boyutuna ait 1. anket maddesinde belirtilen görevi (personelim için hizmetiçi eğitim düzenlerim ve onları mesleki toplantılara katılmaya teşvik ederim) “ara sıra” diyerek diğer meslektaşlarından daha az sıklıkla yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir ($\bar{x}=3.30$).

Branşı Sosyal Bilimler olan yöneticiler liderlik boyutuna ait olan 43. (gerektiğinde araştırma kurumları ve uzmanlardan yararlanırım) ve 44. anket maddelerinde belirtilen görevleri (kurumdaki personelin araştırma-geliştirme çalışmalarına yönelmesinde yol göstericilik yaparım) meslektaşlarından daha az sıklıkla yerine getirdiklerini belirtmişlerdir ($\bar{x}=3.55$ ve $\bar{x}=3.88$).

Öğretmenlik kökenli yöneticiler ise planlama boyutuna ait 8. anket maddesinde belirtilen görevi (Kendi mali politikamı belirlemek için yetişkin eğitimi alanındaki mali politika ve uygulamaları incelerim) “ara sıra” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir ($\bar{x}=3.29$). İletişim boyutuna ait 26. anket maddesinde belirtilen görevi de (telefon, faks, mektup gibi iletişim araçlarının yanı sıra elektronik postadan da yararlanırım) $\bar{x}=3.50$ ile diğer meslektaşlarından daha az sıklıkla yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Branşını “Diğer” olarak işaretlemiş yöneticiler planlama boyutuna ait olan 10. anket maddesindeki görevi (pazarlama, halkla ilişkiler ve tanıtım stratejilerini etkili olarak tasarlar ve kullanırım) diğer meslektaşlarından daha az yerine getirdikleri doğrultusunda görüş bildirmişlerdir ($\bar{x}=3.42$).

Tablo 26

Branş Değişkenine Göre Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Soru	BRANS														
	FEN BİLİMLERİ			SOSYAL BİLİMLER			ÖĞRETMENLİK			DİĞER			TOPLAM		
	N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss
1	10	3,3000	1,5055	9	4,2222	,6667	44	3,7045	1,1729	7	4,1429	1,4639	70	3,7714	1,2059
2	10	4,3000	,6749	9	4,6667	,5000	44	4,3409	,8053	7	4,5714	,5345	70	4,4000	,7303
3	10	4,9000	,3162	9	5,0000	,0000	44	4,8409	,4795	7	5,0000	,0000	70	4,8857	,4008
4	10	4,6000	,5164	9	4,3333	1,0000	44	4,2727	,7583	7	4,4286	,7868	70	4,3429	,7592
5	10	4,3000	,4830	9	4,3333	1,0000	44	4,4773	,6985	7	4,8571	,3780	70	4,4714	,6962
6	10	3,9000	1,2867	9	4,3333	,7071	44	4,5909	,6928	7	4,5714	,7868	70	4,4571	,8286
7	10	3,8000	,6325	9	3,5556	1,0138	44	3,9318	,8733	7	4,2857	,7559	70	3,9000	,8538
8	10	3,5000	,7071	9	3,4444	1,0138	44	3,2955	1,0472	7	3,1429	1,4639	70	3,3286	1,0317
9	10	3,9000	,8756	9	4,3333	1,3229	44	4,0227	1,0227	7	4,7143	,4880	70	4,1143	1,0150
10	10	4,1000	,7379	9	3,8889	,6009	44	3,7273	1,0424	7	3,4286	1,7182	70	3,7714	1,0380
11	10	4,7000	,4830	9	4,8889	,3333	44	4,6591	,6801	7	4,8571	,3780	70	4,7143	,5933
12	10	4,7000	,6749	9	4,4444	,7265	44	4,6818	,5613	7	4,8571	,3780	70	4,6714	,5829
13	10	4,5000	,7071	9	4,6667	,5000	44	4,4318	,6954	7	4,8571	,3780	70	4,5143	,6537
14	10	4,3000	,8233	9	4,5556	,5270	44	4,3182	,6742	7	4,7143	,4880	70	4,3857	,6658
15	10	3,9000	,7379	9	4,0000	,8660	44	4,0682	,8463	7	4,4286	,7868	70	4,0714	,8222
16	10	4,5000	,8498	9	4,4444	1,3333	44	4,3409	,8877	7	4,8571	,3780	70	4,4286	,9100
17	10	3,9000	1,1005	9	4,4444	,7265	44	4,2727	,9242	7	4,0000	1,4142	70	4,2143	,9764
18	10	3,6000	1,3499	9	4,2222	,8333	44	4,1364	,9546	7	4,4286	,5345	70	4,1000	,9802
19	10	4,4000	,6992	9	4,6667	,5000	44	4,4545	,7299	7	4,7143	,4880	70	4,5000	,6757
20	10	4,2000	1,0328	9	3,8889	1,2693	44	4,2955	,9042	7	4,0000	1,5275	70	4,2000	1,0300
21	10	4,3000	,8233	9	4,2222	,8333	44	4,1591	,7453	7	4,7143	,7559	70	4,2429	,7696
22	10	4,2000	1,3166	9	4,4444	,8819	44	4,2955	,7649	7	4,8571	,3780	70	4,3571	,8519
23	10	4,6000	,5164	9	4,4444	,7265	44	4,2500	,8105	7	4,8571	,3780	70	4,3857	,7478
24	10	4,6000	,6992	9	4,7778	,4410	44	4,2955	,8781	7	4,8571	,3780	70	4,4571	,7928
25	10	4,6000	,5164	9	4,5556	,7265	44	4,3636	,8096	7	4,8571	,3780	70	4,4714	,7366
26	10	4,8000	,4216	9	3,6667	1,5000	44	3,5000	1,3725	7	3,8571	,8997	70	3,7429	1,3153
27	10	4,9000	,3162	9	4,3333	,7071	44	4,5455	,7299	7	4,8571	,3780	70	4,6000	,6681
28	10	4,4000	,5164	9	4,4444	,7265	44	4,3636	,9904	7	4,8571	,3780	70	4,4286	,8609
29	10	4,6000	,5164	9	4,6667	,5000	44	4,4545	,6973	7	4,5714	,7868	70	4,5143	,6537
30	10	4,7000	,4830	9	4,7778	,4410	44	4,6136	,5793	7	5,0000	,0000	70	4,6857	,5259
31	10	3,7000	,9487	9	3,5556	,8819	44	4,2045	,8235	7	5,0000	,0000	70	4,1286	,8834
32	10	4,6000	,6992	9	4,6667	,5000	44	4,6591	,5258	7	4,7143	,7559	70	4,6571	,5617
33	10	4,8000	,4216	9	4,7778	,6667	44	4,5455	,6631	7	4,4286	,7868	70	4,6000	,6461
34	10	4,7000	,4830	9	4,5556	,7265	44	4,6818	,5182	7	4,8571	,3780	70	4,6857	,5259
35	10	4,2000	1,3166	9	4,1111	,6009	44	4,5455	,6973	7	4,5714	,7868	70	4,4429	,8100
36	10	4,3000	,6749	9	4,2222	,8333	44	4,5682	,7281	7	4,8571	,3780	70	4,5143	,7171
37	10	4,3000	,4830	9	4,2222	,6667	44	4,5000	,7314	7	4,7143	,4880	70	4,4571	,6743
38	10	4,8000	,4216	9	4,6667	,5000	44	4,3409	,7759	7	4,5714	,7868	70	4,4714	,7167
39	10	4,6000	,5164	9	4,6667	,5000	44	4,3182	,8289	7	4,4286	,7868	70	4,4143	,7517
40	10	4,4000	,9661	9	4,6667	,5000	44	4,6591	,6078	7	4,5714	,5345	70	4,6143	,6437
41	10	4,4000	,6992	9	4,3333	,7071	44	4,2500	,7510	7	4,8571	,3780	70	4,3429	,7200
42	10	4,1000	,9944	9	4,4444	,5270	44	4,5000	,6647	7	4,8571	,3780	70	4,4714	,6962
43	10	3,8000	1,2293	9	3,5556	1,5092	44	4,1818	,8148	7	4,1429	,8997	70	4,0429	,9991
44	10	4,2000	,7888	9	3,8889	1,4530	44	4,4773	,5902	7	4,2857	,7559	70	4,3429	,7965
45	10	4,5000	,7071	9	4,5556	,7265	44	4,7727	,4756	7	4,7143	,7559	70	4,7000	,5736
46	10	4,6000	,6992	9	4,5556	,5270	44	4,5227	,7310	7	4,8571	,3780	70	4,5714	,6718

Araştırmaya katılan yetişkin eğitimi yöneticilerinin branş değişkenine göre yönetim boyutlarını yerine getirmedeki yeterliklerine dönük görüşlerinin ağırlıklı ortalama ve standart sapmaları Tablo 27’de verilmektedir.

Tablo 27

Branş Değişkenine Göre Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Ağırlıklı Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Branş	N	$\bar{x}$	Ss
Karar verme	Fen Bilimleri	10	4,3750	,4602
	Sosyal Bilimler	9	4,5556	,5698
	Öğretmenler	7	4,6429	,4970
	Diğer	44	4,3239	,5871
	Toplam	70	4,3929	,5608
Planlama	Fen Bilimleri	10	3,9714	,5863
	Sosyal Bilimler	9	4,0952	,4738
	Öğretmenler	7	4,1429	,7331
	Diğer	44	4,0357	,5615
	Toplam	70	4,0449	,5623
Örgütlenme	Fen Bilimleri	10	4,5000	,5270
	Sosyal Bilimler	9	4,3333	,5590
	Öğretmenlik	7	4,8571	,2440
	Diğer	44	4,6250	,4956
	Toplam	70	4,5929	,4985
Eşgüdümleme	Fen Bilimleri	10	4,0667	,5837
	Sosyal Bilimler	9	4,2963	,4547
	Öğretmenlik	7	4,4286	,4179
	Diğer	44	4,2348	,6533
	Toplam	70	4,2381	,5983
Değerlendirme	Fen Bilimleri	10	4,3500	,3187
	Sosyal Bilimler	9	4,4444	,3727
	Öğretmenlik	7	4,6905	,2623
	Diğer	44	4,3333	,4902
	Toplam	70	4,3857	,4437
İletişim	Fen Bilimleri	10	4,4000	,4441
	Sosyal Bilimler	9	4,0833	,4507
	Öğretmenlik	7	4,6071	,3493
	Diğer	44	4,2102	,6027
	Toplam	70	4,2607	,5540
İnsan İlişkileri	Fen Bilimleri	10	4,4400	,4719
	Sosyal Bilimler	9	4,5556	,3432
	Öğretmenlik	7	4,7429	,2440
	Diğer	44	4,4773	,4356
	Toplam	70	4,5086	,4162
Liderlik	Fen Bilimleri	10	4,4222	,3220
	Sosyal Bilimler	9	4,2593	,5241
	Öğretmenlik	7	4,5556	,4444
	Diğer	44	4,4116	,4196
	Toplam	70	4,4079	,4212

Tablo 27 incelendiğinde branş gruplarının anket maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları göz önüne alındığında Öğretmenlik/Eğitim Fakültesi çıkışlı yöneticiler, karar verme, planlama, örgütleme, eşgüdümleme, değerlendirme, iletişim, insan ilişkileri ve liderlik boyutlarının tamamında bu boyutlardaki görevleri diğer gruplara göre daha sık yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlik kökenli yöneticiler $\bar{x}=4.74$ ile insan ilişkileri boyutunu en sık yerine getirdiklerini belirtirlerken, $\bar{x}=4.14$ ile planlama boyutunu daha az sıklıkla yerine getirdiklerini söylemişlerdir.

Aritmetik ortalamalar çok büyük bir farklılık göstermese de öğretmenlik çıkışlı yöneticiler yetişkin eğitimi yöneticiliği yeterliklerini oldukça yüksek düzeyde yerine getirdiklerini düşünmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bütün kurumlarda öğretmenlik mesleğinden gelenler yönetici olarak çalışabildiği için öğretmenler artık kendilerini belli bir deneyimden sonra yönetici olmaya hazır hissetmekte olabilirler. Gerek örgün gerek yaygın eğitimde olsun fazladan herhangi bir niteliğe sahip olmadan yönetici olarak atanabilen öğretmenler belki de bunun getirdiği rahatlıkla kendi yöneticilik yeterliklerini yüksek algılamaktadırlar.

Arada anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 28'de görülmektedir.

Tablo 28'de görünen varyans analizinde branş değişkenine göre yöneticiler arasında yöneticilik boyutlarını uygulamaya ilişkin anlamlı bir farklılık gözlemlenmemektedir.

Ancak aritmetik ortalamalara göre ortaya çıkan fark öğretmenlik kökenli yöneticilerin insan ilişkilerinde ve iletişimde daha başarılı olduklarını göstermekte, ancak, planlama, değerlendirme gibi daha teknik yeterlik gerektiren boyutlarda öğretmenlik kökenli yöneticilerle fen, sosyal ve yabancı dil, güzel sanatlar gibi branşlardan gelen yöneticilerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkı azaltmaktadır.

Öğretmenlik kökenli yöneticilerin meslekleri gereği insan ilişkileri ve gerek öğrencilerle gerekse meslektaşlarıyla iletişim kurmada daha başarılı olmaları; ancak mali planlama, çeşitli değerlendirme yöntemleri gibi teknik konularda yeterli eğitimi almamış olmaları, kendilerini de bu konuda pek geliştirmemiş olmaları olarak düşünülebilir.

Bunun dışında branşın herhangi anlamlı farklılık yaratmamasının nedeni yöneticilik konusunda branşın değil insanların kendilerini yetiştirmelerinin ve diğer insanlara olan yaklaşımlarının rol oynaması olarak düşünülebilir.

Tablo 28

Branş Değişkenine Göre Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Ortalamaları Arasındaki Farklılıkların Anlamlılığı ile İlgili Varyans Analizi Sonuçları

		KT	Sd	KO	F	P
Karar verme	Gruplararası	,888	3	,296	,939	,427
	Grup içi	20,808	66	,315		
	Toplam	21,696	69			
Planlama	Gruplararası	,148	3	4,922E-02	,150	,929
	Grup içi	21,670	66	,328		
	Toplam	21,818	69			
Örgütlenme	Gruplararası	1,227	3	,409	1,695	,177
	Grup içi	15,920	66	,241		
	Toplam	17,146	69			
Eşgüdümleme	Gruplararası	,579	3	,193	,528	,665
	Grup içi	24,120	66	,365		
	Toplam	24,698	69			
Değerlendirme	Gruplararası	,815	3	,272	1,403	,250
	Grup içi	12,771	66	,194		
	Toplam	13,586	69			
İletişim	Gruplararası	1,429	3	,476	1,592	,200
	Grup içi	19,750	66	,299		
	Toplam	21,179	69			
İnsan İlişkileri	Gruplararası	,494	3	,165	,949	,422
	Grup içi	11,461	66	,174		
	Toplam	11,955	69			
Liderlik	Gruplararası	,354	3	,118	,655	,582
	Grup içi	11,886	66	,180		
	Toplam	12,240	69			

On beşinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on beşinci alt amacı, “yöneticilik kıdemi değişkenine göre yetişkin eğitimi yöneticilerinin yönetim boyutundaki yeterlikleri yerine getirme derecesi arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu amaca dönük olarak araştırmaya katılan yetişkin eğitimi yöneticilerinin yöneticilik kıdemi değişkenine göre yönetim boyutlarını uygulama düzeylerine dönük görüşlerinin aritmetik ortalaması ve standart sapmalarına Tablo 29’da yer verilmiştir.

Tablo 29

Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

YÖNETİCİLİK KIDEMI																		
Sıra	9 YIL VE ALTI			10- 14 YIL ARASI			15-19 YIL ARASI			20-24 YIL ARASI			25 YIL VE ÜSTÜ			TOPLAM		
	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss
1	143,7143	1,4899	213,7619	1,3002	133,8462	1,0682	113,7273	1,9045	113,8182	1,2505	703,7714	1,2059						
2	144,5000	,5189	214,4286	,8106	134,2308	,9268	114,2727	,6467	114,5455	,6876	704,4000	,7303						
3	144,8571	,5345	214,9048	,3008	135,0000	,0000	114,7273	,6467	114,9091	,3015	704,8857	,4008						
4	144,2857	,6112	214,3333	,8563	134,2308	,8321	114,3636	,8090	114,5455	,6876	704,3429	,7592						
5	144,5714	,5136	214,4286	,7464	134,6154	,5064	114,0000	1,0000	114,7273	,4671	704,4714	,6962						
6	144,5000	,7596	214,7143	,4629	134,2308	1,1658	114,4545	1,0357	114,1818	,7508	704,4571	,8286						
7	143,8571	,7703	213,9048	,8891	134,1538	,8006	113,5455	1,0357	114,0000	,7746	703,9000	,8538						
8	143,2857	1,2044	213,5238	,9284	133,3846	1,0439	113,0000	1,0954	113,2727	1,0090	703,3286	1,0317						
9	144,3571	,8419	213,9524	1,1170	133,6923	1,1821	114,2727	,9045	114,4545	,8202	704,1143	1,0150						
10	143,7143	1,0690	213,8571	,9636	133,7692	,9268	113,6364	1,2863	113,8182	1,1677	703,7714	1,0380						
11	144,7857	,4258	214,7619	,6249	134,5385	,6602	114,6364	,8090	114,8182	,4045	704,7143	,5933						
12	144,8571	,5345	214,7619	,5390	134,3846	,6504	114,3636	,6742	114,9091	,3015	704,6714	,5829						
13	144,7857	,4258	214,6190	,6690	134,2308	,7250	114,4545	,6876	114,3636	,6742	704,5143	,6537						
14	144,3571	,6333	214,5238	,6796	134,3077	,7511	114,1818	,6030	114,4545	,6876	704,3857	,6658						
15	144,0714	,9169	214,0000	,8367	134,2308	,7250	113,7273	,9045	114,3636	,6742	704,0714	,8222						
16	144,5714	,7559	214,3810	1,2032	134,3077	,7511	114,2727	,9045	114,6364	,6742	704,4286	,9100						
17	144,2857	,9139	214,1905	,8729	134,3846	,7679	113,7273	1,4894	114,4545	,8202	704,2143	,9764						
18	144,2143	,8926	213,9048	1,2611	134,0000	1,0000	114,1818	,7508	114,3636	,6742	704,1000	,9802						
19	144,5714	,6462	214,5714	,7464	134,3846	,5064	114,1818	,8739	114,7273	,4671	704,5000	,6757						
20	143,8571	1,3506	214,2857	,8452	134,3846	,8697	113,7273	1,2721	114,7273	,4671	704,2000	1,0300						
21	144,3571	,8419	214,1905	,7496	134,1538	,8006	114,1818	,8739	114,3636	,6742	704,2429	,7696						
22	144,5714	,6462	214,2381	1,0443	134,1538	,6887	114,2727	1,0090	114,6364	,6742	704,3571	,8519						
23	144,6429	,6333	214,4762	,6016	134,0769	,8623	114,1818	,9816	114,4545	,6876	704,3857	,7478						
24	144,7857	,4258	214,6190	,6690	134,3077	,7511	114,0909	1,2210	114,2727	,7862	704,4571	,7928						
25	144,6429	,6333	214,5714	,6761	134,2308	,7250	114,2727	1,0090	114,5455	,6876	704,4714	,7366						
26	143,7857	1,3688	214,0000	1,2247	133,9231	,8623	112,8182	1,6011	113,9091	1,3751	703,7429	1,3153						
27	144,7857	,4258	214,6190	,5896	134,4615	,6602	114,4545	1,0357	114,6364	,6742	704,6000	,6681						
28	144,5000	,5189	214,5714	,6761	134,3077	,7511	113,5455	,8202	115,0000	1,0445	704,4286	,8609						
29	144,6429	,4972	214,5714	,6761	134,5385	,5189	114,2727	,9045	114,4545	,6876	704,5143	,6537						
30	144,6429	,4972	214,7619	,5390	134,6923	,4804	114,5455	,6876	114,7273	,4671	704,6857	,5259						
31	144,0714	,8287	214,1429	1,0623	134,3846	,7679	114,0000	,8944	114,0000	,7746	704,1286	,8834						
32	144,7143	,4688	214,8095	,5118	134,4615	,6602	114,6364	,5045	114,5455	,6876	704,6571	,5617						
33	144,7857	,4258	214,7619	,6249	134,3077	,4804	114,1818	,9816	114,8182	,4045	704,6000	,6461						
34	144,7143	,4688	214,7619	,4364	134,5385	,6602	114,5455	,6876	114,8182	,4045	704,6857	,5259						
35	144,5714	,7559	214,3333	,9661	134,4615	,6602	114,6364	,5045	114,2727	1,0090	704,4429	,8100						
36	144,4286	,7559	214,7143	,5606	134,4615	,6602	114,4545	,6876	114,3636	1,0269	704,5143	,7171						
37	144,5000	,5189	214,4286	,6761	134,6154	,5064	114,2727	,6467	114,4545	1,0357	704,4571	,6743						
38	144,4286	1,0163	214,7143	,6437	134,2308	,5991	114,4545	,5222	114,3636	,6742	704,4714	,7167						
39	144,3571	,9288	214,6667	,6583	134,0769	,7596	114,4545	,6876	114,3636	,6742	704,4143	,7517						
40	144,3571	,8419	214,8571	,3586	134,6154	,6504	114,5455	,6876	114,5455	,6876	704,6143	,6437						
41	144,5714	,6462	214,4286	,7464	134,0000	,8165	114,2727	,6467	114,3636	,6742	704,3429	,7200						
42	144,5000	,8549	214,4762	,7496	134,2308	,5991	114,6364	,5045	114,5455	,6876	704,4714	,6962						
43	144,2857	,8254	214,1905	1,0779	133,6154	,7679	114,2727	,7862	113,7273	1,3484	704,0429	,9991						
44	144,6429	,4972	214,2857	1,0071	134,3846	,5064	114,3636	,5045	114,0000	1,0954	704,3429	,7965						
45	144,6429	,6333	214,9048	,3008	134,6923	,4804	114,7273	,4671	114,3636	,9244	704,7000	,5736						
46	144,6429	,6333	214,5714	,7464	134,3846	,8697	114,5455	,5222	114,7273	,4671	704,5714	,6718						

Yetişkin eğitimi yöneticilerinin yöneticilik kıdemi değişkenine göre yöneticilik boyutlarına ilişkin anket maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarını gösteren Tablo 27 incelendiğinde karar verme boyutuna ait 9. anket maddesinde belirtilen görev (yetki ve sorumluluğu dengeli dağıtım) 9 yıldan az kıdeme sahip yöneticiler tarafından ($\bar{x}=4.35$) “her zaman” yapıldığı belirtilmekte, 10-14 yıl kıdeme sahip yöneticiler tarafından ($\bar{x}=3.95$) “çoğunlukla” yapıldığı belirtilmekte, 15-24 yıl kıdeme sahip yöneticiler tarafından ise yine “çoğunlukla” yapıldığı ifade edilmekte ancak ortalama ($\bar{x}=3.60$) bir düşüş göstermektedir. 20-24 yıl ($\bar{x}=4.27$) ve 25 yıl ve üstü ($\bar{x}=4.45$) kıdem sahibi yöneticiler arasında ise bu görevin yerine getirilme sıklığı yine bir artış göstermektedir. Bu durum yöneticilerin görevlerine ilk başladığı yıllarda daha demokratik davranarak yetki ve sorumluluğun tek elde toplanmamasına gayret ettikleri ancak yöneticiliklerin 10-15. yılları arasında sahip oldukları deneyim ve özgüvenle yetki ve sorumluluk konusunda biraz cimrileştikleri, yaşları ilerledikçe (belki de enerjileri azaldıkça) çalışanlarına güvenmeyi tekrar öğrenerek onlara da yetki ve sorumluluk devretmeye başladıkları şeklinde açıklanabilir.

20-24 yıl kıdeme sahip yöneticiler, iletişim boyutuna ait 26. anket maddesinde belirtilen görevi (telefon, faks, mektup gibi iletişim araçlarının yanısıra elektronik postadan da yararlanırım) “ara sıra” ($\bar{x}=2.81$), eşgüdümleme boyutuna ait 28. anket maddesinde belirtilen görevi (düzenli toplantılarla çalışanlar arasında eşgüdüm sağlarım) “çoğunlukla” ancak $\bar{x}=3.54$ gibi düşük bir ortalama ile diğer gruplara göre daha az sıklıkla yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

Liderlik boyutuna ait 43. anket maddesinde belirtilen görev, (gerektiğinde araştırma kurumları ve uzmanlardan yararlanırım) 15-24 yıl kıdeme sahip yöneticiler ($\bar{x}=3.61$) ve 25 yıl ve üstü kıdeme sahip yöneticiler tarafından ($\bar{x}=3.72$) ile diğer üç gruba göre daha az sıklıkla gerçekleştirilmektedir.

Araştırmaya katılan yetişkin eğitimi yöneticilerinin yöneticilik kıdemi değişkenine göre yönetim yeterliklerine dönük algılarının standart sapma ve ağırlıklı ortalama görüşleri Tablo 30’da verilmiş, görüşleri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara Tablo 31’de yer verilmiştir.

Tablo 30’daki bulgular, 20-24 yıl yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerin planlama ($\bar{x}=3.87$) boyutlarına ait görevleri diğer kıdem gruplarındaki yöneticilerden daha az sıklıkla yerine getirdiklerini göstermektedir.

Tablo 30

Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Ağırlıklı Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Yöneticilik kıdemi	N	$\bar{x}$	Ss
Karar verme	1-9 yıl	14	4,4821	,4326
	10-14 yıl	21	4,3690	,6355
	15-19 yıl	13	4,1731	,6323
	20-24 yıl	11	4,3864	,5848
	25 yıl ve üstü	11	4,5909	,4224
	Toplam	70	4,3929	,5608
Planlama	1-9 yıl	14	4,0306	,6539
	10-14 yıl	21	4,1088	,5730
	15-19 yıl	13	4,0110	,4184
	20-24 yıl	11	3,8701	,6009
	25 yıl ve üstü	11	4,1558	,5836
	Toplam	70	4,0449	,5623
Örgütlenme	1-9 yıl	14	4,6786	,5041
	10-14 yıl	21	4,6111	,4859
	15-19 yıl	13	4,5000	,6325
	20-24 yıl	11	4,4412	,4287
	25 yıl ve üstü	11	4,6786	,6079
	Toplam	70	4,6500	,4116
Eşgüdümleme	1-9 yıl	14	4,3571	,5768
	10-14 yıl	21	4,1111	,7454
	15-19 yıl	13	4,1667	,5055
	20-24 yıl	11	4,2745	,7094
	25 yıl ve üstü	11	4,0238	,4797
	Toplam	70	4,4667	,4766
Değerlendirme	1-9 yıl	14	4,5595	,2664
	10-14 yıl	21	4,3968	,4361
	15-19 yıl	13	4,2308	,4541
	20-24 yıl	11	4,1970	,5417
	25 yıl ve üstü	11	4,5152	,4622
	Toplam	70	4,3857	,4437
İletişim	1-9 yıl	14	4,2857	,5447
	10-14 yıl	21	4,4048	,5447
	15-19 yıl	13	4,3077	,5016
	20-24 yıl	11	3,9545	,6307
	25 yıl ve üstü	11	4,2045	,5341
	Toplam	70	4,2607	,5540
İnsan İlişkileri	1-9 yıl	14	4,5714	,3407
	10-14 yıl	21	4,6048	,4511
	15-19 yıl	13	4,4000	,3629
	20-24 yıl	11	4,3636	,3854
	25 yıl ve üstü	11	4,5182	,5173
	Toplam	70	4,5086	,4162
Liderlik	1-9 yıl	14	4,4921	,3253
	10-14 yıl	21	4,4656	,4590
	15-19 yıl	13	4,3077	,4010
	20-24 yıl	11	4,3838	,4697
	25 yıl ve üstü	11	4,3333	,4635
	Toplam	70	4,4079	,4212

Tablo 31

Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Ortalamaları Arasındaki Farklılıkların Anlamlılığı ile İlgili Varyans Analizi Sonuçları

		KT	Sd	KO	F	p
Karar verme	Gruplararası	1,183	4	,296	,937	,448
	Grup içi	20,513	65	,316		
	Toplam	21,696	69			
Planlama	Gruplararası	,575	4	,144	,440	,779
	Grup içi	21,243	65	,327		
	Toplam	21,818	69			
Örgütlenme	Gruplararası	,684	5	,137	,532	,751
	Grup içi	16,462	64	,257		
	Toplam	17,146	69			
Eşgüdümleme	Gruplararası	1,562	5	,312	,864	,510
	Grup içi	23,136	64	,362		
	Toplam	24,698	69			
Değerlendirme	Gruplararası	1,314	4	,328	1,740	,152
	Grup içi	12,272	65	,189		
	Toplam	13,586	69			
İletişim	Gruplararası	1,539	4	,385	1,273	,290
	Grup içi	19,640	65	,302		
	Toplam	21,179	69			
İnsan İlişkileri	Gruplararası	,635	4	,159	,911	,463
	Grup içi	11,320	65	,174		
	Toplam	11,955	69			
Liderlik	Gruplararası	,367	4	9,179E-02	,503	,734
	Grup içi	11,873	65	,183		
	Toplam	12,240	69			

Tablo 31, yöneticilerin yöneticilik kıdemi değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını göstermektedir. Varyans analizinde yöneticilik kıdemi değişkenine göre yöneticiler arasında yöneticilik boyutlarını uygulamaya ilişkin anlamlı bir farklılık gözlemlenmemektedir.

On altıncı Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on altıncı alt amacı, “kurs sayısı değişkenine göre yetişkin eğitimi yöneticilerinin yönetim boyutundaki yeterlikleri yerine getirme derecesi arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu amaca dönük olarak araştırmaya katılan yetişkin eğitimi yöneticilerinin katıldıkları kurs sayısı değişkenine göre yönetim boyutlarını uygulama düzeylerine dönük görüşlerinin aritmetik ortalaması ve standart sapmalarına Tablo 32’de yer verilmiştir.

Tablo 32
Kurs Sayısı Değişkenine Göre Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Yeterlikleri ile İlgili
Algılarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

soru no	Hiç			1 VEYA 2			3 VE ÜSTÜ			TOPLAM		
	N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss
1	26	3,5000	1,4765	23	3,8696	1,0137	21	4,0000	1,0000	70	3,7714	1,2059
2	26	4,5000	,7071	23	4,3043	,7648	21	4,3810	,7400	70	4,4000	,7303
3	26	4,8462	,4641	23	4,9130	,2881	21	4,9048	,4364	70	4,8857	,4008
4	26	4,3077	,7359	23	4,2609	,8643	21	4,4762	,6796	70	4,3429	,7592
5	26	4,5000	,7071	23	4,4348	,5898	21	4,4762	,8136	70	4,4714	,6962
6	26	4,4231	,9868	23	4,5217	,6653	21	4,4286	,8106	70	4,4571	,8286
7	26	3,7692	,9511	23	3,8261	,7777	21	4,1429	,7928	70	3,9000	,8538
8	26	3,3846	1,1688	23	3,2174	,9980	21	3,3810	,9207	70	3,3286	1,0317
9	26	4,1538	1,0077	23	4,0000	1,0871	21	4,1905	,9808	70	4,1143	1,0150
10	26	3,8077	1,0590	23	3,6087	1,0762	21	3,9048	,9952	70	3,7714	1,0380
11	26	4,7692	,5870	23	4,5652	,6624	21	4,8095	,5118	70	4,7143	,5933
12	26	4,6154	,6972	23	4,7391	,4490	21	4,6667	,5774	70	4,6714	,5829
13	26	4,5769	,6433	23	4,3913	,7223	21	4,5714	,5976	70	4,5143	,6537
14	26	4,4231	,7027	23	4,3478	,6473	21	4,3810	,6690	70	4,3857	,6658
15	26	4,0769	,8449	23	3,7826	,9023	21	4,3810	,5896	70	4,0714	,8222
16	26	4,4231	1,1375	23	4,2609	,8643	21	4,6190	,5896	70	4,4286	,9100
17	26	4,0385	1,0763	23	4,4348	,7278	21	4,1905	1,0779	70	4,2143	,9764
18	26	4,0000	1,0954	23	4,0435	,9760	21	4,2857	,8452	70	4,1000	,9802
19	26	4,4615	,8593	23	4,5652	,5069	21	4,4762	,6016	70	4,5000	,6757
20	26	4,1538	1,0077	23	4,3043	,8221	21	4,1429	1,2762	70	4,2000	1,0300
21	26	4,3846	,6972	23	4,0870	,8482	21	4,2381	,7684	70	4,2429	,7696
22	26	4,3077	1,0107	23	4,3478	,7141	21	4,4286	,8106	70	4,3571	,8519
23	26	4,4231	,8086	23	4,2174	,6713	21	4,5238	,7496	70	4,3857	,7478
24	26	4,5769	,7027	23	4,3913	,8913	21	4,3810	,8047	70	4,4571	,7928
25	26	4,6538	,5616	23	4,1304	,7570	21	4,6190	,8047	70	4,4714	,7366
26	26	3,8077	1,4428	23	3,4348	1,2730	21	4,0000	1,1832	70	3,7429	1,3153
27	26	4,7308	,5335	23	4,4348	,7278	21	4,6190	,7400	70	4,6000	,6681
28	26	4,4231	,7027	23	4,3913	1,0762	21	4,4762	,8136	70	4,4286	,8609
29	26	4,5385	,6469	23	4,3478	,5728	21	4,6667	,7303	70	4,5143	,6537
30	26	4,5769	,6433	23	4,6522	,4870	21	4,8571	,3586	70	4,6857	,5259
31	26	3,9615	,9992	23	4,1739	,9367	21	4,2857	,6437	70	4,1286	,8834
32	26	4,7308	,5335	23	4,4783	,6653	21	4,7619	,4364	70	4,6571	,5617
33	26	4,6538	,6288	23	4,3478	,7751	21	4,8095	,4024	70	4,6000	,6461
34	26	4,6923	,4707	23	4,6087	,6564	21	4,7619	,4364	70	4,6857	,5259
35	26	4,4231	,9454	23	4,4348	,7878	21	4,4762	,6796	70	4,4429	,8100
36	26	4,4231	,7575	23	4,5217	,7903	21	4,6190	,5896	70	4,5143	,7171
37	26	4,5769	,5778	23	4,3478	,7751	21	4,4286	,6761	70	4,4571	,6743
38	26	4,5769	,7027	23	4,1739	,8341	21	4,6667	,4830	70	4,4714	,7167
39	26	4,4615	,7606	23	4,1739	,7777	21	4,6190	,6690	70	4,4143	,7517
40	26	4,6923	,5491	23	4,5652	,5898	21	4,5714	,8106	70	4,6143	,6437
41	26	4,5000	,6481	23	4,0435	,8245	21	4,4762	,6016	70	4,3429	,7200
42	26	4,6154	,6373	23	4,4348	,6624	21	4,3333	,7958	70	4,4714	,6962
43	26	4,1538	1,0466	23	3,7826	1,0853	21	4,1905	,8136	70	4,0429	,9991
44	26	4,2308	,8629	23	4,3913	,9409	21	4,4286	,5071	70	4,3429	,7965
45	26	4,6538	,6895	23	4,6957	,5588	21	4,7619	,4364	70	4,7000	,5736
46	26	4,6538	,6288	23	4,3913	,7827	21	4,6667	,5774	70	4,5714	,6718

Yetişkin eğitimi yöneticilerinin katıldıkları kurs veya seminer sayısı değişkenine göre yöneticilik boyutlarına ilişkin anket maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarını gösteren Tablo 32 incelendiğinde “Hiç” hizmetiçi eğitime katılmadığını ifade eden yöneticilerin, planlama boyutuna ait olan 1. anket maddesinde belirtilen görevi (personelim için hizmetiçi eğitim düzenlerim ve mesleki toplantılara katılımı teşvik ederim) hizmetiçi eğitime katılan meslektaşlarından daha az sıklıkla yerine getirdikleri görülmektedir ($\bar{x}=3.50$). Bu yöneticiler iletişim boyutuna ait olan 31. anket maddesinde belirtilen görevi de (kalite çemberleri, sorun çözme toplantıları gibi yöntemlerle çalışanların düşüncelerini açıklamaları için ortam hazırlarım) meslektaşlarından daha düşük bir ortalama ile cevaplamışlardır ($\bar{x}=3.96$).

Üç ve daha fazla hizmetiçi eğitime katıldığını belirten yöneticiler eşgüdümleme boyutuna ait olan 15. anket maddesinde belirtilen görevi (çevrenin ve endüstrinin ilgi ve gereksinimlerine dönük programlar geliştiririm) diğer meslektaşlarından daha sık gerçekleştirdiklerini söylemişlerdir ($\bar{x}=4.38$). Ayrıca bu yöneticilerin e-posta kullanımıyla ilgili 26. anket maddesindeki ortalamaları da ($\bar{x}=4.09$) diğer iki gruptan daha yüksektir.

Tabloyu genel olarak yorumlayacak olursak hizmetiçi eğitim etkinlikleri yöneticilerde istendik davranış değişikliği yaratmış görünmemektedir. Bunun nedeni kurs ve seminerlerin nitelik ve de nicelik olarak yeterli olmaması olarak yorumlanabilir. Yöneticilerin bu etkinliklere yaklaşımlarının olumlu ya da olumsuz olması da kurs veya seminerden alınacak faydası etkileyebilmektedir.

Araştırmaya katılan yetişkin eğitimi yöneticilerinin katıldıkları kurs sayısı değişkenine göre yönetim boyutlarını yerine getirmedeki yeterliklerine dönük görüşlerinin ağırlıklı ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 33’de verilmiş, görüşleri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara Tablo 34’de yer verilmiştir.

Yetişkin eğitimi yöneticilerinin katıldıkları kurs veya seminer sayısı değişkenine göre yöneticilik boyutlarına ilişkin anket maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarını gösteren Tablo 33 incelendiğinde göze çarpan farklılıklar olmamakla birlikte 3 ve daha fazla kursa katılmış olan yöneticiler Karar Verme, Planlama, Örgütlenme, Eşgüdümleme, Değerlendirme, İletişim, İnsan İlişkileri ve Liderlik olmak üzere sekiz boyutta gruplanmış olan görevleri kursa hiç katılmadığını

ya da sadece 1-2 kez katıldığını ifade eden yöneticilerden daha sık yaptıkları doğrultusunda görüş belirtmişlerdir.

Tablo 33

Kurs Sayısı Değişkenine Göre Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Ağırlıklı Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Kurs Sayısı	N	$\bar{x}$	Ss
Karar verme	Hiç	26	4,4327	,5725
	1 veya 2	23	4,2826	,5854
	3 ve üstü	21	4,4643	,5261
	Toplam	70	4,3929	,5608
Planlama	Hiç	26	4,0000	,6440
	1 veya 2	23	4,0186	,4954
	3 ve üstü	21	4,1293	,5400
	Toplam	70	4,0449	,5623
Örgütlenme	Hiç	26	4,5192	,5382
	1 veya 2	23	4,6304	,4577
	3 ve üstü	21	4,6429	,5036
	Toplam	70	4,5929	,4985
Eşgüdümleme	Hiç	26	4,1795	,6682
	1 veya 2	23	4,2029	,5662
	3 ve üstü	21	4,3492	,5525
	Toplam	70	4,2381	,5983
Değerlendirme	Hiç	26	4,4231	,4503
	1 veya 2	23	4,2536	,4260
	3 ve üstü	21	4,4841	,4407
	Toplam	70	4,3857	,4437
İletişim	Hiç	26	4,2692	,6121
	1 veya 2	23	4,1087	,5732
	3 ve üstü	21	4,4167	,4208
	Toplam	70	4,2607	,5540
İnsan İlişkileri	Hiç	26	4,5808	,4290
	1 veya 2	23	4,4130	,4115
	3 ve üstü	21	4,5238	,4049
	Toplam	70	4,5086	,4162
Liderlik	Hiç	26	4,4274	,4142
	1 veya 2	23	4,2802	,4640
	3 ve üstü	21	4,5238	,3568
	Toplam	70	4,4079	,4212

Tablo 34, kurs sayısı değişkenine göre yetişkin eğitimi yöneticilerinin yeterlikleri ile ilgili algılarına ait ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlılığı ile ilgili varyans analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo incelendiğinde yetişkin eğitimi yöneticileri arasında hizmetiçi eğitim veya kurs sayısı değişkenine göre Karar verme, Planlama, Örgütlenme, Eşgüdümleme, Değerlendirme, İletişim, İnsan İlişkileri ve Liderlik boyutlarının puan ortalamalarında $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Arada bir fark bulunmamasının nedeni kurs ve seminer içeriklerinin istenen kalitede olmaması, yetişkin eğitimi yöneticilerinin gereksinimlerini karşılamada yeterli olmaması veya istenen sıklıkta yapılmaması olabilir. Bu kurslara katılan yöneticiler kursların kendilerine çok şey katmadığı kanısında olabilirler.

3 ve daha fazla kursa katılan yöneticilerin görüşleri yönetim boyutlarındaki görevleri diğer meslektaşlarından daha sık yerine getirdikleri doğrultusundadır. Ancak “hiç” kursa katılmadığını belirtenlerle “1 veya 2” kez kursa katıldığını belirtenlerin ortalamalarının oldukça benzer hatta kursa “hiç” katılmadığını belirtenlerin görüşlerinin ortalamasının bazen “1 veya 2” kez katıldığını belirtenlerden yüksek olması kursların sistemli, belirli aralıklarla yapılması gerektiğini göstermektedir. Formalite icabı sadece 1 veya 2 kez kursa katılmak yöneticilerin görüşleri üzerinde neredeyse hiçbir etki yaratmamaktadır.

Tablo 34

Kurs Sayısı Değişkenine Göre Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Yeterlikleri ile İlgili Algılarına Ait Ortalamaları Arasındaki Farklılıkların Anlamlılığı ile İlgili Varyans Analizi Sonuçları

		KT	Sd	KO	F	P
Karar verme	Gruplararası	,428	2	,214	,674	,513
	Grup içi	21,268	67	,317		
	Toplam	21,696	69			
Planlama	Gruplararası	,218	2	,109	,338	,715
	Grup içi	21,600	67	,322		
	Toplam	21,818	69			
Örgütlenme	Gruplararası	,226	2	,113	,447	,641
	Grup içi	16,921	67	,253		
	Toplam	17,146	69			
Eşgüdümleme	Gruplararası	,377	2	,189	,519	,597
	Grup içi	24,321	67	,363		
	Toplam	24,698	69			
Değerlendirme	Gruplararası	,641	2	,320	1,659	,198
	Grup içi	12,945	67	,193		
	Toplam	13,586	69			
İletişim	Gruplararası	1,044	2	,522	1,737	,184
	Grup içi	20,135	67	,301		
	Toplam	21,179	69			
İnsan ilişkileri	Gruplararası	,350	2	,175	1,011	,369
	Grup içi	11,605	67	,173		
	Toplam	11,955	69			
Liderlik	Gruplararası	,667	2	,334	1,931	,153
	Grup içi	11,573	67	,173		
	Toplam	12,240	69			

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Yetişkin eğitimi yöneticilerinin yöneticilik yeterlik boyutlarını ne derece uyguladıklarını belirlemeye dönük olarak yapılan bu araştırmada şu sonuçlara varılmıştır:

Ankete katılan yöneticilerin en sık “Çoğunlukla” ikinci olarak da “Her zaman” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Yetişkin eğitimi yöneticilerinden Halk Eğitim Merkezi müdür ve müdür yardımcıları, hemen hiç biri yetişkin eğitimi alanında eğitim görmemiş olan, eğitim mesleğinde uzun yıllar görev yapmış kıdemli öğretmenlerdir. Üniversitelerin toplumla olan ilişkilerini güçlendirmesi beklenen ve yeni yeni yaygınlaşmaya başlamış olan Sürekli Eğitim Merkezlerinin müdürleri ise yüksek lisans ya da doktora derecesine sahip ancak yetişkin eğitimi alanında eğitim almamış olan akademisyenlerdir.

Yöneticilerin yaş ortalaması 35-44 yaş grubunda yoğunlaşmıştır. Yetişkin eğitimi alanında hizmetiçi eğitime hiç katılmayanların oranı %37.1’dir.

Yöneticilerin görev yeri değişkenine göre yöneticilik yeterlik boyutlarının yerine getirilmesi konusundaki görüşleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ancak genel olarak HEM müdür ve müdür yardımcılarının mali plan yapma, hizmetiçi eğitim düzenleme, pazarlama ve halkla ilişkiler kurma gibi planlama boyutuna ait yeterlilikleri düşük düzeyde yerine getirdikleri görülmektedir. Ayrıca araştırma kurumlarından yararlanma gibi liderlik, elektronik posta ve internet kullanımı gibi iletişim boyutuna ait yeterlilikleri de düşük düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

SEM müdür ve müdür yardımcıları da planlama boyutunda düşük düzeyde yeterlik göstermekte ancak teknoloji kullanımını HEM yöneticilerinden daha sık yerine getirmektedirler. Bunun yanı sıra iletişim boyutuna ait olan kalite çemberleri, sorun çözme toplantıları gibi kavramlar SEM yöneticilerine uzak görünmektedir.

Yetişkin eğitimi yöneticilerinin cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı farklılıklar çıkmamıştır.

Öğrenim durumu değişkenine göre ise yetişkin eğitimi yöneticilerinin görüşleri arasında planlama ve değerlendirme boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Farklılığın kaynağı önlisans mezunu yöneticilerdir.

Branş, yöneticilik kıdemi ve yöneticilerin katılmış oldukları kurs sayısı değişkenlerine göre yetişkin eğitimi yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öneriler

Araştırmanın bulgularına göre şu öneriler yapılabilir:

1. Halk Eğitim Merkezi müdür ve müdür yardımcılara yönelik hizmetiçi eğitim programları gözden geçirilmeli, gerekli yenilik ve düzenlemeler Bakanlık-Üniversite işbirliği ile zaman geçirilmeden yapılmalıdır.

2. Sürekli Eğitim Merkezi müdür ve müdür yardımcıları, bulundukları üniversitenin Eğitim Fakültesi ile yakın ilişki içinde olmalı, -varsa- yetişkin eğitimi bölümünden mutlaka destek istenmelidir.

3. Halk Eğitim Merkezi ve Üniversiteler birbirlerinden kopuk bir görüntü sergilemektedirler. HEM'ler bilimsel konularda Üniversitelere danışabilmeli, SEM'ler ise yıllardan beri Türkiye'de yetişkin eğitimi alanında en yaygın kurum olan HEM'lerin müdür ve müdür yardımcılarında uygulama konularında destek almalıdır. Bu iki kurum arasındaki işbirliği bir an önce kurulmalıdır.

4. Yetişkin eğitimi hizmeti veren bütün kurum ve kuruluşlar arasında gerekli eşgüdüm ve işbirliğini sağlayıcı önlemler alınmalıdır.

5. Araştırma bulgularında yetişkin eğitimi yöneticilerinin yeterlik boyutlarında belirtilen görevlerden "ara sıra" ve "çoğunlukla" şeklinde cevapladıklarının da aslında "her zaman" olarak cevaplandırılması elbette en idealidir. Bütün yönetim yeterliklerinin "her zaman" yerine getirilmesi öncelikle yöneticilerin yetişkin eğitiminin misyonunun bilincinde olmaları, yaşamboyu eğitimi önce kendi yaşamlarında uygulayıp kendilerini sürekli geliştirmeleri, meslektaşları, üstleri ve eğitim hizmeti veren bütün kurumlarla işbirliği yapmaları koşuluyla gerçekleşebilir.

KAYNAKÇA

- Ambur, O. (2000). Reconsidering The Higher-Order Legitimacy Of French And Raven's Bases Of Social Power In The Information Age.
<http://users.erols.com/ambur/French&Raven.htm>
- Aydın, A. (1985). *Halk Eğitim Merkez Müdür ve Yardımcılarının Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Ayhan, S. (1990). Halk Eğitiminde Örgütlenme ve Yönetim Politikaları. *Eğitim Yönetimi ve Planlaması ve Halk Eğitimi. Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi, Bildiriler III, Eylül 24-28 (s.361-367)*. Ankara.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Ocak Yayınevi.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (Onbirinci basım). Ankara: Pegem.
- _____ (2000). *Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek*. Ankara: Pegem A.
- Bülbül, S. (1991). *Halk Eğitimine Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- _____ (1991). *Yetişkin Eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- _____ (1991). *Türkiye'de Halk Eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- _____ (1991). *Toplum Kalkınması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Celep, C. (1995). *Halk Eğitimi*. Ankara: Pegem.

Colgan, A. (1993). Models For Effective Program Development. *Adult Learning*, 4 (4), 7-8.

Çavdar, T. (1983). Halkevleri. *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi* (Cilt 4, s. 878- 884). İstanbul: İletişim Yayınları.

Çeçen, A. (1990). *Halkevleri*. Ankara: Gündoğan yayınevi.

Duman, A. (2000). *Yetişkinler Eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

_____ (1993). Türkiye’de Halk Eğitimi Başkanlarının Yeterliklerinin Saptanması Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26 (2), 541-552.

_____ (1991). *A Study On the Determination of the Heads of Adult Education’s Competencies in Turkey*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ, Ankara.

Fleming, J. ve Caffarella, R. (2000). Leadership For Adult And Continuing Education. 2000 AERC Proceedings. <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/flemingjcaffarellar-web.htm>

Galbraith, M.W. (1998). The Making Of A Skillful Administrator. *Adult Learning*, 9 (2), 22-24.

_____, M.W., Burton, S.R. ve Guglielmino, L.M. (2001). *Administering Successful Programs for Adults*. Malabar, FL: Krieger.

Griffith, W. (1969). The Evolving Role of The Adult Education Director. N. Shaw (Ed.), *Administration Of Continuing Education: A Guide For Administrators* (s.77-101). Washington D.C.: National Association For Public School Education.

Grill, J. (1999). Motives and Barriers for Learning. <http://www.fsu.edu/~adult-ed/jenny/learning.html#motives>

Gümüşeli, A. İ. (1996). İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. *Ders notları*, YTÜ, İstanbul.

Güneş, F. (1996). *Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Huber, N. (1997). Effective Administrators Are Managers And Leaders. *Adult Learning*, 4 (4), 10-30.

İlgaz, D. (1999). Köy Enstitüleri. F. Gök (Ed.), *75 yılda Eğitim* (s. 311-344). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

İmel, S. (1988). Guidelines for Working with Adult Learners. ERIC Digest No. 77. ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH.

Kalkay, B. (1996). *Katılımcıların Bilgisayar Kurslarını Tercih Nedenleri ve Bu Kurslara İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, YTÜ, İstanbul.

Kerka, S. (1986). Deterrents to Participation in Adult Education. ERIC Digest No. 59. ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH..

Knowles, M. (1996). *Yetişkin Öğrenenler: Göz Ardı Edilen Bir Kesim* (Çev. Serap Ayhan) Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. (Özgün eser 1973 yılında basılmıştır).

Knox, A. (1980). Approach. A. Knox (Ed.), *Developing, Administering And Evaluating Adult Education* (1.Ed., s. 1-12). San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Koçel, T. (1999). *İşletme Yöneticiliği*. (7. basım). İstanbul: Beta Basım Yayım.

Lashway, L (1995). Can Instructional Leaders Be Facilitative Leaders? Clearinghouse on Educational Management. <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest098.html>

Leskinen, H. (1993). The ABC's of Administration. *Adult Learning*, 4 (4), 5.

Lindholm, J. (1999). Preparing Department Chairs for Their Leadership Roles. ERIC Digest No.73. ERIC Clearinghouse for Community Colleges Los Angeles, CA.

Morford, J. ve Willing, D. (1993). Communication, Key To Effective Administration. *Adult Learning*, 4 (4), 9-30.

Okçabol, R. (1996) *Halk Eğitimi*. (İkinci Basım). İstanbul: Der Yayıncılık.

_____ (1999) Cumhuriyet Döneminde Yetişkin Eğitimi. F. Gök (Ed.), *75 yılda Eğitim* (s. 249-262). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Oğuzkan, F. (1997). *Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Şafak Matbaacılık.

Ratzburg, W. H. Bases and Sources of Power.

<http://www.geocities.com/Athens/Forum/1650/htmlpower.html>

Rose, D. A. (1993). Is a Holistic Management Model in Adult Education's Future?. *Adult Learning*, 4 (4), 6.

_____ (1997). How Are Decision Made?. *Adult Learning*, 9 (2), 5-29.

Sabatini, J.P., Ginsburg, L. ve Russel, M. (2000). Teacher Perspectives on the Adult Education Profession: National Survey Findings About an Emerging Profession. http://literacy.org/ncal_projects.html

Sample, A.J. (1985). A Leadership Decision-Making Model For The Program Development and Management of Adult Education Agencies. *Lifelong Learning*, 9 (3), 6-10.

Seçilmiş, A. (1996). *Halk Eğitimi Merkezlerindeki Halkla İlişkiler Çalışmalarının Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Tanilli, S. (1996) *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?* (Sekizinci basım). İstanbul: Cem yayınevi.

Taymaz, H. (1997). *Hizmetiçi Eğitim*. (Üçüncü basım). Ankara.

Tekeli, İ. (1983). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi. *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi* (Cilt 3, s. 650-672). İstanbul: İletişim Yayınları.

White, T.J.ve Belt, J. R. (1980). Leadership. A. Knox (Ed), *Developing, Administering And Evaluating Adult Education* (1st Ed., pp. 216-248). San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Willing, D. (1989). Program Evaluation as a Strategy for Program Improvement in Adult Basic Education. *Lifelong Learning*, 12 (4), 4-9.

Eğitim İstatistikleri, www.meb.gov.tr

İTÜ-SEM hakkında, <http://atlas.cc.itu.edu.tr/~itusem>



EKLER

EK 1. Anket Uygulama İzin Yazı ve Onay Örnekleri

EK 2. Anket Formu



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 1164
KONU : Anket (Deniz Erguvan SARİOĞLU)

17..06/2002

VALİLİK MAKAMINA

- İLGİ :a) Millî Eğitim Bakanlığının 20.01.1988 ve Basın Halkla İlişkiler Müşavirliğinin 610.BHİŞ.123 sayılı emri.
b) Yıldız Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 20.05.2002 tarih ve 310 sayılı yazısı.
c) İlköğretim Müfettişleri Başkanlığının 23.05.2002 gün ve 204 sayılı yazısı.

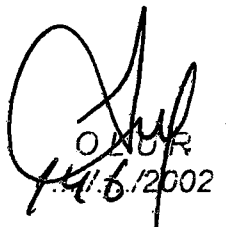
Yıldız Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı "Eğitim Yönetimi ve Denetimi"Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Deniz Erguvan SARİOĞLU tez çalışmalarında kullanmak üzere "İstanbul İli sınırları içerisindeki Halk Eğitim Merkezi yöneticilerine" konulu 1(bir)dosya anketi uygulamak isteği ile ilgili İLGİ (b) yazı ve ekleri Müfettişlerce incelenerek İLGİ (c) yazıları ile uygun olacağı bildirilmektedir.

Adı geçenin yukarıda belirtilen konuda İLGİ (a) Bakanlık Emri Esasları dahilinde 2001-2002 öğretim yılında anketi uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

EK:

- 1-İLGİ (b) yazı ve ekleri.
2-İLGİ (c) Müfettiş raporu.


Ali SÖZEN
Vali a.
Vali Yardımcısı


Ömer BALİBEY
Millî Eğitim Müdür

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/1170
KONU : Anket(Deniz Erguvan SARIOĞLU).

13/ 06/2002

**YILDIZ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI REKTÖRLÜĞÜNE**

İLGİ :20.06.2002 gün ve 310 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı "Eğitim Yönetimi ve Denetimi"Yüksek Lisans Programı Öğrencilerinden Deniz Erguvan SARIOĞLU tez çalışmalarında kullanmak üzere "İstanbul İli sınırları içerisindeki Halk Eğitim Merkezi yöneticilerine"konulu anketin uygulanması ile ilgili İLGİ "a" Valilik oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin 2001-2002 öğretim yılında İLGİ Valilik Oluru doğrultusunda İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki)hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne bilgi verilmesini arz ederim.


Nursel ALDABAK
Müdür a.
Müdür Yardımcısı V.

EK-1 (Valilik Oluru)
2 (Onaylı anket formları)

Sayın Halk Eğitim Merkezi Müdürü ve Müdür Yardımcısı,

Yetişkin eğitimi yöneticilerine ilişkin bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki yetişkin eğitimi yöneticilerinin mesleki özelliklerini belirleyerek bu alanda yapılacak uygulamalara ışık tutmaktır.

Verecek olduğunuz bilgiler araştırmanın amacı dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Bu nedenle isminizi yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın sağlıklı yürütülebilmesi ve amacına ulaşabilmesi sizin değerli katkılarınızla mümkün olacaktır. Bu nedenle soruları dikkatle okumanız ve cevaplanmamış soru bırakmamanız gerekmektedir. Soruların tamamını cevapladıktan sonra lütfen posta aracılığıyla aşağıdaki adrese ulaştırınız:

Adres: Şair Nedim Cd.
No: 154/15
80690 Beşiktaş

İlgi ve katkınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Deniz Erguvan-Sarioğlu
Y.T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi



BİRİNCİ BÖLÜM

Aşağıdaki sorulara cevap verirken uygun olan yere (x) işareti koyunuz.

1. Görev yeriniz

- a. () Halk Eğitim Merkezi
- b. () Üniversite Sürekli Eğitim Merkezi vb.

2. Cinsiyetiniz

- a. () Kadın
- b. () Erkek

4. Yaşınız

- a. () 34 ve altı
- b. () 35-44
- c. () 35-54
- d. () 55 ve üstü

5. Öğrenim Durumunuz

- a. () Ön Lisans
- b. () Lisans
- d. () Yüksek Lisans

6. Branşınız

- a. () Fen Bilimleri
- b. () Sosyal Bilimler
- c. () Öğretmenlik / Eğitim Fakültesi
- d. () Diğer

7. Yöneticilik Kıdeminiz

- a. () 9 yıl ve altı
- b. () 10-14 yıl
- c. () 15-19 yıl
- d. () 20-24 yıl
- e. () 25 yıl ve üstü

8. Sürekli Eğitim Merkezi veya Halk Eğitim Merkezi Yöneticisi olarak bugüne kadar yetişkin eğitimi konusunda hizmet içi eğitim kurs veya seminere katıldınız mı? Katıldıysanız kaç kere?

- a. () Hiç katılmadım
- b. () 1 veya 2
- c. () 3 ve üstü

İKİNCİ BÖLÜM: ANKET SORULARI

Madde No:	Değerli yönetici Aşağıda işyeriniz ve işinizle ilgili çeşitli önermeler yer almaktadır. Bu önermelerin her birini dikkatlice okuduktan sonra, sizin durumunuzu en iyi ifade eden seçeneğin altındaki parantez içine (X) işareti koyarak cevaplandırma işlemi gerçekleştiriniz.	Herzaman	Çoğunlukla	Arasıra	Az	Hiç
		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
1	Personelim için hizmetiçi eğitim düzenlerim ve onları mesleki toplantılara katılmaya teşvik ederim.	()	()	()	()	()
2	Geçmişteki örnekleri izlemekten çok günün ve geleceğin gerektirdiği çözümleri bulmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
3	Kurumumda yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini vurgularım.	()	()	()	()	()
4	Yetki devretmeyi gerektiren durumları kolayca görebilirim.	()	()	()	()	()
5	Değerlendirme sonucunda başarısızlık nedenlerini bulup giderici önlemler alırım.	()	()	()	()	()
6	Kurumun amaç ve hedeflerini birlikte çalıştığım kişilerle belirlerim.	()	()	()	()	()
7	Yetişkin eğitiminin sorunlarına ilişkin araştırmalar yaparım ve yapılan araştırmaları takip ederim.	()	()	()	()	()
8	Kendi mali politikamı belirlemek için yetişkin eğitimi alanındaki mali politika ve uygulamaları incelerim.	()	()	()	()	()
9	Yetki ve sorumluluğu dengeli dağıtırım.	()	()	()	()	()
10	Pazarlama, halkla ilişkiler ve tanıtım stratejilerini etkili olarak tasarlar ve kullanırım.	()	()	()	()	()
11	Karar verirken birlikte çalıştığım kişilerin karara katılmasına imkan veririm.	()	()	()	()	()
12	Personelin bilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda iş bölümü yaparım.	()	()	()	()	()
13	Eğitim programlarına devam eden katılımcıların programla ilgili düşüncelerini öğrenmeye çalışırım.	()	()	()	()	()
14	Öğretmen ve diğer çalışanları motive eden etmenleri bilir ve uygularım.	()	()	()	()	()
15	Çevrenin ve endüstrinin ilgi ve gereksinimlerine dönük programlar geliştiririm.	()	()	()	()	()

- | | | | | | | |
|----|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| 16 | Eleman seçiminde objektif değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanırım | () | () | () | () | () |
| 17 | Yetişkin eğitimi etkinliklerini planlarken diğer yaygın eğitim kurumları ile işbirliği yaparım. | () | () | () | () | () |
| 18 | Başarı değerlendirme işleminin programın sadece sonunda değil ortasında da yapılmasını sağlarım. | () | () | () | () | () |
| 19 | Kurum amaçlarını yerine getirirken çalışanların istek ve gereksinimlerini göz önünde bulundururum. | () | () | () | () | () |
| 20 | Her yıl mali plan ve bütçe yaparım ve uygulamaların bu plana uygunluğu denetlerim. | () | () | () | () | () |
| 21 | Eğitim programının bireylerin işlerine olan somut katkılarının ne olduğunu öğrenmeye çalışırım. | () | () | () | () | () |
| 22 | Eğitim programının planlanması sürecinde hizmet verilen kitlenin özelliklerini belirlerim. | () | () | () | () | () |
| 23 | Program değerlendirme sonuçlarını, yeni program hazırlamada ve var olanları geliştirmede kullanırım. | () | () | () | () | () |
| 24 | Verimi arttırmak için personeli başarılı oldukları zaman ödüllendiririm. | () | () | () | () | () |
| 25 | Hedef grubun özelliklerine göre en uygun iletişim kanallarını kullanmaya çalışırım. | () | () | () | () | () |
| 26 | Telefon, faks, mektup gibi iletişim araçlarının yanı sıra elektronik postadan da yararlanırım. | () | () | () | () | () |
| 27 | Bilgiyi çalışanlarla paylaşarak kurumda karşılıklı saygıya dayalı güven verici bir ortam yaratırım. | () | () | () | () | () |
| 28 | Düzenli toplantılarla çalışanlar arasında bir eşgüdüm (koordinasyon) sağlarım. | () | () | () | () | () |
| 29 | Kurumumu çevre için bir danışma ve toplum kalkınmasına yardımcı bir merkez haline getirmeye çalışırım. | () | () | () | () | () |
| 30 | Personelime işlerinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları iletirim. | () | () | () | () | () |
| 31 | Kalite çemberleri, sorun çözme toplantıları gibi yöntemlerle çalışanların düşüncelerini açıklamaları için ortam hazırlarım. | () | () | () | () | () |
| 32 | Yetişkin eğitiminin toplumsal misyonunu bilirim. | () | () | () | () | () |

- 33 Eğitim programını değerlendirme sonuçlarını daha sonra da kullanabilmek için dosyalayıp saklanmasını sağlarım. () () () () ()
- 34 Yetişkinlerle çalışmanın ve yetişkinler için eğitim programlarının kendine özgü yönleri olduğunu bilirim. () () () () ()
- 35 Resmi yetkiden çok etkileme yollarını kullanırım. () () () () ()
- 36 Birlikte çalıştığım kişilerin görev, yetki ve sorumluluklarını ayrıntılı olarak tanımlarım. () () () () ()
- 37 Yetişkin eğitiminde öncelikli kesimlere ulaşmaya ve hizmet vermeye çalışırım. () () () () ()
- 38 Kurumumun gelecekte olabileceği yere ilişkin bir vizyona sahibim. () () () () ()
- 39 Bu vizyonu bütün çalışanlarla paylaşıyorum. () () () () ()
- 40 Kurum çalışanlarını sürekli takım çalışması yapmaya özendiririm. () () () () ()
- 41 Programları planlama sürecinde yetişkinlerin eğitim etkinliklerine katılma ve katılmama nedenlerini dikkate alırım. () () () () ()
- 42 Eğitim programlarını toplumun her kesimine hizmet verecek şekilde yapılandırmaya özen gösteririm. () () () () ()
- 43 Gerekliğinde araştırma kurumları ve uzmanlardan yararlanırım. () () () () ()
- 44 Kurumdaki personelin araştırma-geliştirme çalışmalarına yönelmesinde yol göstericilik yaparım. () () () () ()
- 45 Eğiticiler, kursiyerler ve diğer personelle sürekli iletişim içinde olurum. () () () () ()
- 46 Kurumu sürekli değişime imkan verecek dinamik bir yaklaşımla yönetirim. () () () () ()