



**T.C.  
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**HAYAT BOYU ÖĞRENME KURUM MÜDÜRLERİNİN  
ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ROLLERİ: BİR KARMA  
YÖNTEM ARAŞTIRMASI**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hüseyin ÇAKIR**

**Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Hayri KUĞUOĞLU  
Danışman**

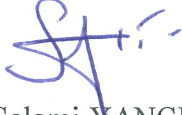
**RİZE  
2019**

## KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalında Hüseyin ÇAKIR tarafından hazırlanan *Hayat Boyu Öğrenme Kurum Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini: Bir Karma Yöntem Araştırması* başlıklı bu çalışma 26.02.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Başkan: Doç. Dr. Mehmet OKUTAN



Üye: Doç. Dr. Selami YANGIN



Üye: Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Hayri KUĞUOĞLU

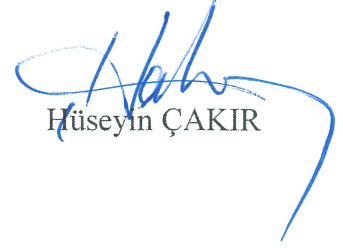
11/4/2019



Doç. Dr. Ahmet YANIK  
Müdür\*

## ETİK BEYAN

Tarafımdan hazırlanan “Hayat Boyu Öğrenme Kurum Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini: Bir Karma Yöntem Araştırması” başlıklı bu tezi, Yükseköğretim Kurulu Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesindeki hususlara uygun olarak hazırladığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal işlemi kabul ettiğimi beyan ederim. (30.01.2019)

  
Hüseyin ÇAKIR

## ÖN SÖZ

Bilim ve teknolojide kaydedilen ilerlemeler, bilinenlerin yeni nesillere aktarılması olarak ifade edilen eğitimin yeterliliği üzerinde tartışmalara kapı aralamıştır. Mevzu bahis olan bu ilerlemeler, bir insanın ortalama ömründe büyük değişikliklere neden olan yenilikler ortaya çıkarmakta ve böylelikle insanların belirli yaş gruplarında öğrendikleri şeyler hayatlarının tamamında geçerli ve yeterli olmamaktadır. Bu nedenle verilecek olan eğitim, insanları sadece yakın zamana değil hayatlarında oluşabilecek yeni koşullara da hazırlıklı hale getirmelidir. Yani insanları henüz olmayan bir topluma hazırlamalıdır. Bu da eğitimin, artık yaşam boyu sürekliliği olan bir araştırma süreci ve gelişim etkinliği olarak görülmesini gerekli kılmaktadır. İşte bu bakış açısı bizi tam olarak “Hayat Boyu Öğrenme” kavramının merkezine götürmektedir. Ülkemizde bu misyonu üstlenen kurumlar ise “her zaman, her yerde, herkes için eğitim” sloganını benimseyen halk eğitimi merkezleridir. Nitelikli insanı yetiştirme ve bu sayede güçlü topluma ulaşma yolculuğunda öğrenmeyi aralıksız bir eylem haline getiren bu kurumlara ve bu kurumlarda görev yapanlara büyük sorumluluklar düşmektedir.

Bu çalışmada danışmanlığımı üstlenerek bana yol gösteren değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Hayri KUĞUOĞLU’na, bilimsel araştırma yöntemleri dersini almaktan memnuniyet duyduğum, engin bilgisi ve tecrübesiyle bilimsel bakış açımızı inşa eden Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK’e, çalışma boyunca bana her türlü kolaylığı sağlayan kıymetli müdürüm Süleyman ŞENTÜRK’e, çalışmama katkı sağlamak adına değerli vakitlerini bana ayıran halk eğitimi merkezi müdürlerime, hususiyetle Hasan KOCAMAN ve Vural Ali YAZICI’ya, bu günlere gelebilmemin mimarları olan ve haklarını ödeyebilmenin mümkün olmadığına inandığım ANNEM’e ve BABAM’a yürekten teşekkür ediyorum.

Son olarak, bu uzun ve yorucu süreçte vakitlerinden almak zorunda kaldığım biricik eşim, oğlum ve kızıma sonsuz sevgilerimle...

Hüseyin ÇAKIR

Rize, 2019

## İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	2
ETİK BEYAN.....	3
ÖN SÖZ.....	4
İÇİNDEKİLER.....	5
ÖZET.....	9
ABSTRACT.....	10
KISALTMALAR.....	11
TABLolar LİSTESİ.....	12
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	14
GİRİŞ.....	15
Problem Durumu.....	18
Araştırmanın Amacı.....	19
Araştırmanın Önemi.....	19
Araştırmanın Sayıtları.....	20
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	21
Tanımlar.....	21

## BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL TEMELLER.....	22
1.1. Yönetim.....	22
1.1.1. Yönetim Yaklaşımları.....	23
1.1.1.1. Klasik Yaklaşım.....	24
1.1.1.2. Neoklasik Yaklaşım.....	25
1.1.1.3. Sistem Yaklaşımı.....	25
1.1.1.4. Yeni Yönetim Yaklaşımları.....	26
1.1.2. Okul Yönetimi.....	27
1.1.3. Yönetim ve Liderlik.....	29
1.2. Liderlik.....	30

1.2.1. Özellikler Kuramı.....	31
1.2.2. Davranışsal Kuram.....	31
1.2.3. Durumsallık Kuramı.....	32
1.2.4. Yeni Liderlik Yaklaşımları.....	33
1.2.4.1. Kültürel Liderlik.....	33
1.2.4.2. Vizyoner Liderlik.....	34
1.2.4.3. Dönüşümcü Liderlik.....	35
1.2.4.4. Etik (Moral) Liderlik.....	35
1.2.4.5. Öğretimsel Liderlik.....	36
1.2.4.5.1. Öğretimsel Liderlik Kavramı.....	36
1.2.4.5.2. Öğretimsel Liderliğin Önemi.....	38
1.2.4.5.3. Öğretimsel Liderin Özellikleri.....	39
1.2.4.5.4. Öğretimsel Liderliğin Boyutları.....	41
1.2.4.5.4.1. Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması...42	
1.2.4.5.4.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetilmesi..42	
1.2.4.5.4.3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi...43	
1.2.4.5.4.4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi.....44	
1.2.4.5.4.5. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma.....	45
1.3. Hayat Boyu Öğrenme.....	45
1.3.1. Yaygın Eğitim.....	53
1.3.2. Halk Eğitimi Merkezleri.....	55

## İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	58
2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	58
2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	63

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	67
3.1. Araştırmanın Modeli.....	67
3.2. Veri Toplama Teknikleri.....	68
3.3. Veri Toplama Araçları.....	69
3.4. Çalışma Grubu.....	71
3.5. Veri Toplama Süreci.....	72
3.6. Verilerin Analizi.....	73

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR.....	76
4.1.Kurum Müdürlerinin Görüşlerine Dayalı Bulgular.....	76
4.1.1.Kurumun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	76
4.1.2.Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	83
4.1.3.Öğretim Süreci ve Kursiyerlerin Değerlendirilmesi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	89
4.1.4.Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	102
4.1.5.Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	108
4.2. Eğitici Tutumlarına Yönelik Bulgular.....	114
4.2.1.Hizmet Süresi Değişkenine Dayalı ANOVA Testi Sonuçları.....	121
4.2.2.Görev Değişkenine Dayalı Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	123
4.3. Doküman İncelemesine Dayalı Bulgular.....	126
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	133

KAYNAKÇA.....	157
EKLER.....	166
Ek-1: Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği.....	166
Ek-2: Öğretimsel Liderlik Davranışları Görüşme Formu.....	172
Ek-3: Araştırma İzin Belgeleri.....	175
Ek-4: Ölçek Kullanım İzni.....	176
ÖZ GEÇMİŞ.....	177





**Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Ana Bilim Dalı:** Temel Eğitim

**Tez Türü:** Yüksek Lisans Tezi

**Danışman:** Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Hayri KUĞUOĞLU

**Hazırlayan:** Hüseyin ÇAKIR

**Yıl:** 2019

**Sayfa:** 177

## **ÖZET**

### **HAYAT BOYU ÖĞRENME KURUM MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI**

Bu çalışma, halk eğitimi merkezi müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde yerine getirdiklerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Karma yöntemin çeşitleme deseninde tasarlanan bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Bu kapsamda Trabzon il sınırları içerisindeki halk eğitimi merkezlerinde en az dört yıl görev yapan 9 kurum müdürü ile bu kurumlarda en az bir yıl öğretmen/usta öğretici olarak çalışan 515 eğitici çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Şişman (2004) tarafından geliştirilen “Öğretimsel Liderlik Ölçeği” kullanılmış, doküman incelemesi yapmak amacıyla da görüşme yapılan kurum müdürlerinin kurumlarına ait 2015-2019 yıllarını kapsayan stratejik planlar toplanmıştır. Nicel veriler SPSS paket programı aracılığı ile çözümlenmiş, nitel veriler ise içerik analizi yardımıyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulguların karma yönetime uygun şekilde karşılaştırılması ya da bütünleştirilmesi neticesinde kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin planlamadan uygulamaya geçildikçe azalan bir seyir gösterdiği tespit edilmiştir. Eğiticiler kurum müdürlerini “çoğu zaman” düzeyinde öğretimsel lider olarak tanımlarken, kurum müdürleri kendilerini orta düzeyde öğretimsel lider olarak görmektedirler. Ayrıca, kurum müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile eğiticilerin görev ve hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretimsel liderlik, Hayat boyu öğrenme, Halk eğitimi

**Recep Tayyip Erdoğan University Institute of Social Sciences**

**Department:** Basic Training

**Type of Thesis:** Post Graduate Thesis

**Supervisor:** Dr. Academic Member İbrahim Hayri KUĞUOĞLU

**Prepared by:** Hüseyin ÇAKIR

**Year:** 2019

**Page:** 177

## **ABSTRACT**

### **INSTRUCTIONAL LEADERSHIP ROLES OF LIFELONG LEARNING INSTITUTION DIRECTORS: A MIXED METHOD RESEARCH**

This study was carried out in order to determine the level of the instructional leadership roles of the administrators of public education centers. In this research, which is designed in the diversity pattern of the mixed method, the study group was formed by sampling the maximum diversity of the sampling methods. In this context, 9 principals working in public education centers within the provincial boundaries of Trabzon and 515 trainers working as teachers/master trainers for at least 1 year in these institutions have formed the study group. The semi-structured interview form prepared by the researcher and the Instructional Leadership Scale prepared by Şişman (2004) were used as data collection tools. In addition, strategic plans covering the years 2015-2019 were collected in order to conduct document analysis. Quantitative data were analyzed by means of SPSS package program and the qualitative data were analyzed by means of content analysis. As a result of the comparison or integration of the findings in accordance with the mixed method, it has been determined that the level of fulfillment of the instructional leadership roles of the directors of the institutions has been decreasing as they move from planning to implementation. While trainers define institution managers as instructional leaders at mostly level, corporate managers consider themselves to be middle-level instructional leaders. In addition, no significant difference was found between the instructional leadership behaviors of institution managers and the duty and service duration variables of the trainers.

**Key Words:** Instructional leadership, Lifelong learning, Public education

## KISALTMALAR DİZİNİ

AB	Avrupa Birliği
çev.	Çeviren
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
HBÖ	Hayat Boyu Öğrenme
HBÖGM	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
HBÖSB	Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi
HEFUDY	Halk Eğitimi Faaliyetlerinin Uygulanmasına Dair Yönerge
HEM	Halk Eğitimi Merkezi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP	Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi
METK	Milli Eğitim Temel Kanunu
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
THBÖSB	Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi
vb.	ve benzeri
vs.	vesaire
YBÖ	Yaşam Boyu Öğrenme
YEKY	Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Ölçme Aracının İç Güvenirlik Testi Sonuçları.....	70
Tablo 2 Kurumun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı Alt Boyutu Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi.....	76
Tablo 2.1 Kurumun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı Alt Boyutu Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi.....	80
Tablo 3 Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Alt Boyutu Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi.....	83
Tablo 4 Öğretim Süreci ve Kursiyerlerin Değerlendirilmesi Alt Boyutu Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi.....	89
Tablo 4.1 Öğretim Süreci ve Kursiyerlerin Değerlendirilmesi Alt Boyutu Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi.....	90
Tablo 4.2 Öğretim Süreci ve Kursiyerlerin Değerlendirilmesi Alt Boyutu Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi.....	93
Tablo 4.3 Öğretim Süreci ve Kursiyerlerin Değerlendirilmesi Alt Boyutu Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi.....	95
Tablo 4.4 Öğretim Süreci ve Kursiyerlerin Değerlendirilmesi Alt Boyutu Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi.....	99
Tablo 5 Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Alt Boyutu Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi.....	101
Tablo 5.1 Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Alt Boyutu Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi.....	105
Tablo 6 Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Alt Boyutu Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi.....	107
Tablo 6.1 Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Alt Boyutu Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi.....	111
Tablo 7 Eğiticilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....	114
Tablo 8 Kurumun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Alt Boyutu Eğitici Tutumları .....	116

Tablo 9 Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Alt Boyutu Eğitici Tutumları.....	117
Tablo 10 Öğretim Süreci ve Kursiyerlerin Değerlendirilmesi Alt Boyutu Eğitici Tutumları.....	118
Tablo 11 Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Alt Boyutu Eğitici Tutumları.....	119
Tablo 12 Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Alt Boyutu Eğitici Tutumları.....	120
Tablo 13 Alt Boyutlar Bağlamında Levene Testi İstatistikleri.....	121
Tablo 14 Hizmet Süresi Değişkenine Dayalı ANOVA Testi Sonuçları.....	122
Tablo 15 Görev Değişkenine Dayalı T-Testi Sonuçları.....	124
Tablo 16 Stratejik Planlara Dayalı Doküman İncelemesi.....	126

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Veri toplama teknikleri.....	69
Şekil 2. Veri toplama araçları.....	71
Şekil 3. Örneklemin evren içerisindeki ağırlığı.....	72
Şekil 4. Çalışma grubunun il hayat boyu öğrenme çalışmalarındaki ağırlığı.....	73



## GİRİŞ

Toplumların, gelişme, ilerleme ve kendilerini gerçekleştirme yolunda kullanmış oldukları en önemli araç şüphesiz eğitim kavramı olmuştur. Eğitimi ciddi manada önemseyen ve çağın gereklerine cevap verebilecek eğitim sistemini kendi bünyesinde etkin şekilde sistemleştiren toplumlar; bilgi ve yeniliğin öncüsü olmuş, insanın doğaya üstünlük kurma çabaları olarak adlandırılan teknolojide ilerlemeler kaydetmişlerdir.

Eğitimin bu gelişme ve değişmeye öncülük etme sorumluluğunun yanında bir de toplumsal mirasın yeni kuşaklara aktarılması yoluyla yeni neslin, ait olduğu toplumun maddi ve manevi birikimlerini edinmelerini sağlamak gibi çok önemli başka sorumlulukları da bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında eğitim; bilgi, beceri ve davranış değişikliği oluşturmanın ötesinde, mevcut düzenin iyi yönlerini muhafaza ederek toplumun sürekliliğini sağlayacak değerlerin üretilmesi işlevlerini de yerine getirmektedir (Güven, 2016).

Bir toplumun çağın getirdiği yeniliklerin gerisinde kalarak bilim ve teknolojide üreten değil takip eden olmasının altında yatan temel sebep eğitim yetersizliği ya da eğitim sisteminin istenen etkililik ve verimlilikte olamayışdır. Çünkü eğitim, günümüzde bir toplumun, başta ekonomik olmak üzere, politik, sosyal ve kültürel anlamda kalkınmış bir ülke olabilmesinin temel etmenlerinden biri olarak görülmektedir (Şişman ve Taşdemir, 2008).

Perspektif biraz daha daraltıldığında ve toplumda meydana gelen gündelik olaylar ele alındığında, bir toplumda meydana gelen trafik kazalarının çokluğu, insanların vergilerini ödemekten kaçınmaları, yerlere tükürme, çevreye zarar verme, diğer insanlara zorbaca davranma gibi çoğu davranışın temelinde de yine eğitim yetersizliğini görmek mümkündür (Senemoğlu, 2012). Kısacası bir toplumun hem çağın gereklerine uygun şekilde gelişme ve ilerleme kaydederek üreten ve fayda sağlayan bir toplum haline gelmesi hem de sahip olduğu kültürün dinamiklerini yeni kuşaklara aktararak doğru davranışlar sergileyen medeni insanı ortaya çıkarması, büyük ölçüde, iyi işleyen bir eğitim sistemine bağlıdır.

Durum bu iken, teknolojik ilerlemelerin ve ekonomik gereksinimlerin tetiklediği büyük toplumsal değişimlerin yaşanması ve bilginin en önemli kuvvet olarak kabul edilir hale gelmesi; topluma karşı sorumlu olan tüm kurumların daha yaratıcı, daha etkili ve ihtiyaçlara daha çabuk cevap verebilecek nitelikte olmasını gerekli kılmaktadır. Bu kurumların başında da şüphesiz eğitim kurumları gelmektedir. Çünkü eğitim kurumlarının başlıca görevi, çağın gereklerine en iyi şekilde uyum sağlayan ve bu anlamda topluma önderlik edecek bireyleri yetiştirmektir.

Bu kapsamda özellikle 1980'lerde başlayan etkili okul araştırmaları, eğitim kurumlarının bahsedilen amaçlara ulaşabilme kapasitelerini artırmayı amaçlamış, eğitim-öğretim faaliyetlerinin öncelendiği bir okul ortamı oluşturmayı hedeflemiştir. Bu sebeple amaçlarına büyük ölçüde ulaşabilen etkili ve mükemmel okullarda yapılan araştırmalar, liderlik kavramını ön plana çıkarmış ve söz konusu kurumların yöneticilerinin liderlik özelliklerini belirlemek için birçok araştırma yapılmıştır (Şişman, 2014: 53).

Bu araştırmalar neticesinde temelini etkili okul çabalarının oluşturduğu bir liderlik biçimi olarak "Öğretimsel Liderlik" kavramı ortaya çıkmıştır. Öğretimsel liderlik, kurum yöneticilerinin okulun temel görevinin etkili öğretimin gerçekleşmesi olduğunu bilerek okulun maddi ve manevi imkânlarının bu amaca hizmet edecek şekilde organize edilmesidir. Dolayısıyla burada temel hareket noktası öğretimin geliştirilmesi ve böylece okulun etkililiğinin sağlanmasıdır (Çelik, 2012: 227).

Onuncu Kalkınma Planı'nın (2013), program hedeflerinden bir tanesini "Nitelikli İnsan, Güçlü Toplum" olarak belirlemesi ve güçlü topluma ulaşmanın yolunun nitelikli insan faktöründen geçtiğini ifade etmesi, arzu edilen insan faktörünü yetiştirecek eğitim kurumlarının bu çerçevede ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Niteliğin artması büyük ölçüde eğitim ile mümkün olursa bu kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini merkeze almaları ve diğer tüm etkinlikleri buna hizmet eder şekilde organize etmeleri gerekmektedir.

Bu açıdan zincirin üst tarafı ile alt tarafını birbirine bağlayacak olan bağ, eğitim kurumlarında öğretimin etkili şekilde gerçekleşmesini öncelikli olarak önemseyen kurum yöneticilerinin yani diğer adıyla öğretimsel liderlerin var



olmasıdır. Çünkü öğretimsel liderin baş olduğu bir eğitim kurumunda herkes tarafından paylaşılan amaçlar vardır. Okulun tüm paydaşları okulun varoluş gayesi olan öğretimin etkililiğine odaklanmıştır. Lider, olumlu bir örgüt iklimi oluşturarak öğretimin etkililiğini dert edinen çalışanların iş huzurunu temin eder. Bu şartlar altında nitelikli insanın yetiştirilmesi ve bu sayede güçlü topluma ulaşılması hayal olmaktan çıkacaktır.

Nitelikli insan faktörünü ortaya çıkararak güçlü toplumu inşa edecek olan eğitim kurumlarının etkililiğini ve kalitesini etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Gedikoğlu (2015) eğitimin her düzeyinde kaliteye doğrudan etki eden bu etkenleri şöyle sıralamıştır: öğreticiler, öğrenciler, eğitim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim araç gereçleri, ölçme değerlendirme araçları ve destek hizmetleridir. Eğitim kurumları tüm bu etkenleri bünyesinde toplamakta bu etkenleri belli yeterlik ve özellikler çerçevesinde geliştirerek toplumun eğitim ve öğrenme ihtiyacına cevap vermekle mükelleftir.

Eğitim kurumları, bu mükellefiyeti yerine getirmek için belli yaş gruplarına yönelik olarak kademelendirilmiştir. Geleceğin teminatı olan bugünün çocukları, Türkiye’de okul öncesinden başlayarak liseyi bitirinceye kadar örgün eğitim olarak adlandırılan zorunlu eğitime tabi olmaktadır. Zorunlu eğitim çağının dışına çıkan veya herhangi bir gerekçe ile eğitim kademelerinden ayrılan bireylerin örgün eğitim kurumları ile ilişkileri kesilmektedir. Örgün eğitim kurumları ile ilişkisi kesilen bu grubun, bilgi çağının gerektirdiği nitelikli insan olma yolunda eğitim ihtiyacını karşılayacak kurumlar, hayat boyu bu imkanı sağlamayı misyon edinen yaygın eğitim kurumlarıdır.

Yaygın eğitim kurumlarının merkeze almış olduğu hayat boyu öğrenme kavramı; okullar ile sınırlı kalmayan; evde, işte, hayatın her alanında gerçekleşebilen; öğrenmenin yaş, sosyal, ekonomik statü ve eğitim seviyesine bakılmaksızın, herhangi bir engel olmadan sürdürülebileceğini ifade eden bir kavramdır. Bireyin günlük hayatını topluma uyumlu bir şekilde sürdürebilmesi ve mesleğindeki gelişmeleri yakından takip edebilmesi kendini yenilemesi ile mümkündür. Bireyin kendini yenilemesi ise öğrenmenin birey tarafından aralıksız eylem haline gelmesini gerekli kılmaktadır.

Hayat boyu öğrenme [HBÖ], Türkiye’de yaygın olarak kullanılan “beşikten mezara” tüm öğrenme faaliyetlerini kapsar ve örgün, yaygın ve serbest öğrenme faaliyetlerini ifade eder. Bu misyonu üstlenen kurumların öğrenen bireyden, öğrenen örgüte; öğrenen örgütten, öğrenen topluma ulaşma ve bu yolla çağın ihtiyacı olan nitelikli insan gücünü oluşturma idealine hizmet edebilmesi için, önce öğrenen kurum olmayı içselleştirmeleri ve yaş sınırlaması olmaksızın hitap ettiği kitlenin tamamına öğrenme kültürünü aşlamaları gerekmektedir. Bu da hayat boyu öğrenme kurumları için öğretimsel liderlik davranışlarını üst düzeyde sergileyen kurum yöneticilerini zorunlu kılmaktadır.

Öğretimsel liderlik ile alakalı gerek yurt içi, gerekse yurt dışında yapılan araştırmaların çoğunda, öğretimsel liderlik davranışları ile eğitim kurumlarının çıktıları arasında tesadüfle açıklanamayacak derecede neden-sonuç ilişkisinin varlığı üzerinde uzlaşmıştır (Şişman, 2014: 30). Bu araştırmalara dayanarak etkili öğretimsel liderlik davranışı sergileyen kurum yöneticilerine sahip kurumların, amaçlarını gerçekleştirmede ve hedeflerine ulaşmada daha başarılı oldukları söylenilebilir.

### **Problem Durumu**

HBÖ bireylerin kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir bakış açısı içerisinde bilgi ve yeterliliklerini geliştirerek mikro düzeyde bireyi, makro düzeyde ise toplumu daha etkili ve daha nitelikli hale getirmeyi amaçlar.

Türkiye’de bu misyonu görev edinen kamu kurumları ise halk eğitimi merkezleridir. Bu sebeple bu misyonu gerçekleştirecek kurumun yöneticileri de bu amaca giden yolu döşeyecek olan mimarlardır. Bu kurumların yöneticileri öğrenme odaklı olmalı ve eğitim-öğretim etkinliklerini merkeze alan bir yaklaşım sergilemelidir. Eğitim-öğretim etkinliklerini merkeze alan yaklaşım ise öğretimsel liderliği işaret etmektedir. Yani halk eğitimi merkezi yöneticilerinin toplumda hayat boyu öğrenme kültürünü kazandırabilmeleri, etkili öğretimsel liderlik davranışları sergilemelerini gerektirmektedir.

Bu açıklamalar ışığında araştırmada cevap aranan ana soru “Halk eğitimi merkezi müdürleri öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde yerine getirmektedir?” olarak ifade edilebilir

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, halk eğitimi merkezi müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde yerine getirdiklerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır;

- 1) Halk eğitimi merkezi müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları kendi görüşlerine göre ne düzeydedir?
  - a) Halk eğitimi merkezi müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları kurumun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı alt boyutunda ne düzeydedir?
  - b) Halk eğitimi merkezi müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutunda ne düzeydedir?
  - c) Halk eğitimi merkezi müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları öğretim süreci ve kursiyerlerin değerlendirilmesi alt boyutunda ne düzeydedir?
  - d) Halk eğitimi merkezi müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları eğitimcilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunda ne düzeydedir?
  - e) Halk eğitimi merkezi müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutunda ne düzeydedir?
- 2) Halk eğitimi merkezi müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları eğitimcilerin tutumlarına göre ne düzeydedir?
- 3) Halk eğitimi merkezi müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları eğitimcilerin hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
- 4) Halk eğitimi merkezi müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
- 5) Halk eğitimi merkezi müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları doküman incelemesi sonuçlarına göre ne düzeydedir?

### **Araştırmanın Önemi**

Örgün, yaygın ve serbest öğrenme etkinlikleri ile toplumun hemen her kesimine hitap eden halk eğitimi merkezlerinin, hayat boyu öğrenme felsefesini topluma kabullendirme çabası, etkili öğretimsel liderlik becerilerine sahip kurum

yöneticilerinin varlığını zorunlu kılmaktadır. Çünkü etkili öğretimsel liderlik sergileyen bir kurum yöneticisi, öğretimsel etkililiği artırmayı ve öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmayı amaçlar (Çelik, 2012). Halk eğitimi merkezleri için öğrenci başarısı ise, kursiyerlerin ilgi ve istekleri doğrultusunda katılmış oldukları kursu etkili şekilde sürdürürken öğrenmeden keyif alarak hayat boyu öğrenme felsefesini hayatın bir parçası haline getirebilme derecesi olarak ifade edilebilir.

Bu açıdan bakıldığında, hayat boyu öğrenmeyi misyon edinen halk eğitimi merkezlerinde yönetici pozisyonunda olanların öğretimsel liderlik davranışlarını etkili şekilde sergilemesi bir gerekliliktir. Alan yazın incelendiğinde, öğretimsel liderlik ile ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmüştür. Ancak bu çalışmalar içerisinde hayat boyu öğrenmeden sorumlu ana kuruluşlar konumunda olan halk eğitimi merkezleri ile alakalı yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Ayrıca öğretimsel liderlik alanında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun nicel veri toplama yöntemleriyle yapıldığı tespit edilmiştir. Bu noktada bu çalışmanın bir karma yöntem araştırması olması ve nitel paradigmaya dayalı yöntem ve teknikleri ağırlıklı olarak içerisinde barındırarak derinlemesine bilgi sağlamanın alan yazına ve bu konuda politika üreticilerine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bir önemi ise, kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeylerini niceliksel ve niteliksel olarak ortaya koymanın yanında öğretimsel liderliğin eğitim kurumlarında uygulanmasına yönelik davranış örnekleri de ortaya koyuyor olmasıdır.

### **Sayıtlar**

1. Araştırmaya katılan kurum yöneticileri, öğretmenler ve usta öğreticiler, kurum yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri hakkında yeterli bilgiye sahiptir.
2. Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen veriler katılımcıların gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.
3. Veri toplama araçları, araştırma için yeterli veriyi elde etmede yeterlidir.

### **Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma, 2017- 2018 yılları ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, Trabzon il sınırları içerisinde görev yapan halk eğitimi merkezi idarecilerinin ve eğitimcilerinin görüşleriyle sınırlıdır.
3. Bu çalışmada elde edilen bilgiler, “ Öğretimsel Liderlik Davranışları Görüşme Formu”, “Kurum Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği” ve doküman analizi aracılığıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.
4. Araştırmada elde edilecek verilerin analizi istatistikî işlemler (SPSS programı) ve içerik analizi tekniği ile sınırlandırılmıştır.

### **Tanımlar**

**Liderlik:** Bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır (Eren, 1996: Akt. Sağır, 2011).

**Öğretimsel Liderlik:** İyi bir öğrenci yetiştirme, öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlama, kurumların çalışma çevresini tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürme eylemleridir (Çelik, 1999: Akt: Aksoy ve Işık, 2008).

**Hayat Boyu Öğrenme:** Kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleridir (Bahat, 2013).

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. KURAMSAL TEMELLER

#### 1.1. Yönetim

Sanat olarak en eski, bilim olarak ise en yeni olarak değerlendirilen yönetim kavramı, insanlığın var olduğu günden bu yana değişerek ve gelişerek süregelen bir olgudur. Yönetim kavramı, tarihsel süreç içerisinde; sanayi devrimi, büyük savaşlar, bilgi ve iletişim teknolojisindeki ilerlemeler, bireyin öncelendiği ve merkeze insan faktörünün alındığı yeni felsefi akımlar, gitgide karmaşık hale gelen örgüt ve işgücü yapısı gibi etkenler sebebiyle gelişim ve değişime zorlanmıştır. Bu gelişim ve değişime uyum sürecinde insanlık, sürekli yeni yönetim teorileri ve yaklaşımları geliştirmiştir (Memduhoğlu, 2010: 1).

Yönetim, örgütün varoluş amaçlarını gerçekleştirmesi ve belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için, işbirliği ve dayanışma içerisinde gerçekleştirilen bilinçli, düzenli ve amaçlı faaliyetler bütünü olarak tanımlanır. Bu faaliyetler; planlama çalışmaları, hedeflere ulaşmayı sağlayacak bölümler ve örgüt üyeleri arasındaki koordinasyon, işlerin gerçekleşmesi için gerekli emir-komuta ve yapılan işlerin denetlenmesi gibi fonksiyonlardan oluşur. Diğer bir deyişle yönetim, amaçların belirlenmesi, gerçekleştirilmesi ve sonuçların ölçülerek örgüt için en etkili sonuca ulaşacak şekilde değerlendirilmesi anlamına gelmektedir (İlğan, 2014: 78).

Yönetim, örgüte hayat veren süreci ifade eder. Birbiri ile çok iç içe geçmiş olmalarına rağmen; örgüt, bir bilgisayar dilinde donanımı ifade ediyorsa, yönetim bu donanımı işlevsel hale getiren yazılımdır (Memduhoğlu, 2010: 2).

Yönetimin birden çok tanımının yapılmış olması, bu kavramın çok yönlü olduğunu gösterse de bu tanımların ortak noktası ele alındığında, eldeki kaynakların amaca ulaşma yolunda uyumlu şekilde kullanılması ifadesine ulaşılmaktadır (Memduhoğlu, 2010: 2).

Yine bu tanımlar göz önüne alındığında yönetimin, kimilerine göre bir süreç, kimilerine göre bir bilim, kimilerine göre ise bir sanat olarak

değerlendirildiği görülmektedir. Kimilerine göre de bu üç kavramın bir arada bulunduğu bileşke kavram olarak ifade edilir (Yılmaz, 2014: 135). Yönetilen kurumlar, yöneticilerinin sahnesi olarak düşünüldüğünde, yönetmenin herhangi bir yönetim biçimini icra ederken kendine özgü bir stil ile bunu uyguluyor olması yönetimin sanatsal boyutunu ortaya koymaktadır (Başaran, 2008: 289).

Efil (2015) yönetim ile alakalı öne çıkan tanımları açıklamış ve şu şekilde ifade etmiştir:

- Bir örgütü ortak bir amaca yönelterek amaca ulaşma yolunda gösterilen gayretlerin düzenlenmesidir.
- Ortak olan örgüt amacına ulaşmak için gerek bireysel, gerekse grupsal çabaların eşgüdümünün ve işbirliğinin sağlanmasıdır.
- Örgütte yapılması gerekli iş ve işlemlerin diğer kişilerin faaliyetleri aracılığı ile yapılmasıdır.
- Örgütün amaçlarını etkin şekilde gerçekleştirecek olan en ekonomik faaliyetlerin planlanması, örgütlenmesi, yürütülmesi ve denetlenmesidir.

Yönetim ile alakalı bu bakış açıları değerlendirildiğinde amacın, daha az kaynak ve daha az zaman kullanarak daha fazla verim elde etmek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda yönetimin bir beşeri ilişkiler olayı olduğu ve insanların sosyal varlıklar olarak birlikte yaşamalarının doğal bir sonucu olduğu anlaşılmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken bir nokta olarak yönetimin yönetme fonksiyonundan ziyade yardım ve işbirliği gibi temel fonksiyonları da kapsadığı ifade edilebilir. Çünkü daha az kaynak ve daha az zaman kullanarak daha fazla verim elde etme amacı, hepimiz birimizden daha güçlüyüz ilkesi gereğince yardım ve işbirliğini gerekli kılmaktadır (Aydın, 2015: 23).

### **1.1.1. Yönetim Yaklaşımları**

Geçmişten günümüze yönetim düşüncesinin gelişimi, tarım toplumundan sanayi ve endüstriyel topluma ve sonrasında endüstri ötesi diye isimlendirilen bugüne kadar geçirdiği dönüşümlerle açıklanabilir. Bu değişim ve dönüşüm; ailenin temel üretim birimi olarak görüldüğü ve kırsal kültürün hâkimiyeti altında olan tarım toplumundan, teknoloji ve endüstri odaklı şehir kültürünün hâkimiyeti

altında olan sanayi toplumuna geçiş şeklinde oluşmuştur (Bowdick ve Buono, 1997'den aktaran: İpek, 2014: 89).

Yönetim düşüncesinin bu geçiş aşamasında ortaya çıkan her teori ve yaklaşımı, insanların bir araya gelerek oluşturmuş oldukları örgütlere farklı açılardan bakışı ifade eder. Bu yaklaşımlar sayesinde, örgütleri anlamada yararlanılabilecek çerçeve ve kalıplar oluşmuştur. Bu çerçeve ve kalıplar temelde dört başlık altında ele alınabilir. Bunlar dönemsel sıralamalarına göre: klasik (geleneksel) yaklaşım, neoklasik (davranışsal) yaklaşım, sistem yaklaşımı ve yeni (çağdaş/modern) yönetim yaklaşımlardır (Memduhoğlu, 2010: 2).

#### **1.1.1.1. Klasik Yaklaşım**

Klasik (geleneksel) yaklaşım olarak adlandırılan yönetim yaklaşımında Taylor'un ortaya koyduğu Bilimsel Yönetim, Henri Fayol tarafından geliştirilen Yönetim Süreçleri ve Weber'in savunduğu İdeal Bürokrasi (Bürokratik Örgüt) yaklaşımları yer almaktadır (Şişman ve Taşdemir, 2008: 163). Bu yaklaşımların özünde iş görenlerin yargısına yer bırakmayan “mekanik” bir iş görme mantığı bulunmaktadır. Önemli olan kurumun/örgütün verimliliğidir. Bu sebeple iki temel fikir ortaya koymuşlardır. Bunlardan ilki; örgütte var olan rutin işlerin yapılmasında insan faktörünün makinelere ek olarak nasıl etkin şekilde kullanılacağıdır. Diğeri ise; örgüt içerisinde formal ve hiyerarşik yapının oluşturulmasıdır (Schoderbeg, Kefalas ve Schoderbeg, 1975'ten aktaran: Memduhoğlu, 2010: 2).

Klasik yönetim yaklaşımında maddi faktörlerin düzenlenmesiyle birlikte insanın buna uygun şekilde hareket sergileyeceği varsayılır. İnsan pasiftir, rasyonel olduğunu bildiği sisteme uyarak kendine söyleneni yapar. Dış çevrenin çok önemi yoktur, önemli olan organizasyonun iç bünyesinde etkinliği sağlayacak ilkelerin belirlenmesi ve organizasyonlara uygulanmasıdır (Efil, 2015: 51).

Klasik yönetim yaklaşımı, örgütün en yüksek verimi alabileceği bir yapıya kavuşturulmasını mekanik prensiplerle ve belirlenmiş ilkeler aracılığı ile amaçlamış ve örgütün insani/sosyal yönünü görmemiştir (Şahin, 2004'ten aktaran: İpek, 2011: 92). Bununla birlikte işgörenleri makinenin değiştirilebilir birer parçası



olarak görüyor olması, klasik yaklaşımın daha sonraları çok eleştiri almasına sebep olmuştur (Memduhoğlu, 2010: 2).

#### **1.1.1.2. Neoklasik Yaklaşım**

Çeşitli örgüt sorunlarının artması neticesinde klasik yaklaşıma bir tepki olarak ortaya çıkan neoklasik yönetim anlayışının temelinde Hawtorne deneyleri ile ortaya konan insan ilişkileri yaklaşımı yer almaktadır. Neoklasik yaklaşımda, klasik yaklaşımın eksiklikleri tamamlanmaya ya da bu yaklaşımı eleştiren görüş ve araştırmalara yer verilmiştir (Aydın, 1998'den aktaran: İpek, 2011: 97).

Bu yaklaşım çerçevesinde yapılan araştırmalarda daha çok klasik yaklaşımın ikinci plana attığı ve makinelere ek olarak nasıl daha etkili kullanılabileceğini düşündüğü insan faktörüne odaklanılmıştır. Örgütü oluşturan insanın, bulunduğu örgütte nasıl davrandığına ve neden o şekilde davrandığına odaklanarak insan davranışı ile örgütün yapısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Klasik yaklaşımın anlayışlarından biri olan ekonomik-rasyonellik ilkesini kabul ederek buna ilaveten insanın yalnızca maddi yönden değil, sosyo-psikolojik yönden de tatmin edilmesi gerekliliğini eklemiştir (Koçel, 1999'dan aktaran: Memduhoğlu, 2010: 3).

Neo-Klasik yönetim anlayışı, insanın örgüt içerisinde önemli bir varlık olduğunu vurgulamaktadır. Örgütte yer alan işgörenlerin çeşitli ihtiyaçları vardır ve yöneticiler bu ihtiyaçları tatmin etmek için beşeri ve sosyal bir örgüt ortamı oluşturmak zorundadır. Esasını bilimsel yönetimin oluşturduğu klasik yaklaşım yerini ekonomik-rasyonellik kavramı ile birlikte esasını insan ilişkilerinin oluşturduğu neo-klasik yaklaşıma bırakmıştır (Efil, 2015: 70). Örgütteki insanın davranışı, beşeri ilişkiler, grupların oluşumu ve grup davranışları, motivasyon, liderlik, algı ve tutumlar, informal örgütler, örgütlerde değişme ve gelişme gibi konular neoklasik yaklaşımın ele almış olduğu başlıca konulardır.

#### **1.1.1.3. Sistem Yaklaşımı**

Örgütleri anlamada yararlanılabilecek bir diğer düşünce ise yönetimde çağdaş düşüncenin başlangıcı olarak görülen sistem teorisidir. Sistem teorisi temel olarak yönetim olaylarını sadece yapı ve davranış bağlamında değil, başka

olaylarla ve dış çevre şartları ile ilişkili bir şekilde ele alır. Bu yaklaşımda örgüt adeta bir organizma olarak düşünülür. Organizma nasıl birbirine bağlı yapı ve işlevler bütününden yani bir sistemden oluşuyorsa örgüt de aynı bu şekilde birbirini etkileyen yapı ve görevlerin bulunduğu bir sistemden oluşur. Yani bir ana sistem vardır bir de bu ana sistemi meydana getiren alt sistemler vardır. Ana sistem örgüttür. Ana sistem olan örgüt, kendini meydana getiren alt sistemlerle karmaşık bir etkileşim ve bağımlılık içerisindedir. Yani kişi ana sistem olan örgütü kontrol etmek diğer bir deyişle yönetmek istiyorsa ana sistemi oluşturan alt sistemleri iyi anlamak ve analize etmek durumundadır. Temel tez, parçalar ile parçaların oluşturduğu bütün arasındaki ilişkilerin iyi analiz edilmesinin yönetimde etkililik ve verimliliği artıracığı düşüncesidir (Memduhoğlu, 2010: 3).

#### **1.1.1.4. Yeni Yönetim Yaklaşımları**

Küreselleşmenin etkisiyle rekabete imkân tanıyan serbest piyasa anlayışının hâkimiyetini artırması, bilgi iletişim ve teknolojideki hızlı gelişmelerin etkisiyle birey ve toplum yaşamında meydana gelen değişimler; örgütlere ve yönetime olan bakışı değiştirmiş, özellikle 1970'lerden sonra yeni yönetim yaklaşımları olarak anılan yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Koçel, 1999'dan aktaran: Memduhoğlu, 2010: 4).

Yönetim kavramının tarihsel gelişim süreci içerisinde son evre olarak kabul edilen ve literatürde postmodern yönetim dönemi olarak da isimlendirilen bu yaklaşımlar içerisinde; stratejik yönetim, toplam kalite yönetimi, örgüt geliştirme, öğrenen örgütler, performans değerlendirme, zaman yönetimi, risk yönetimi, kriz yönetimi, değişim yönetimi gibi yönetim yaklaşımları yer almaktadır (Gedikoğlu, 2015: 17).

Yeni yönetim yaklaşımlarında öne çıkan düşünceler; aşırı kuralcı, merkeziyetçi ve katı hiyerarşik yapı yerine kişilerin serbestliği, yaratıcılığı ve farklılığının esas olması, bürokratik ve formal yapılar yerine kişi odaklı olan informal yapıların kurulması, insanlara katı kurallar dayatmak yerine örgütün amaçlarına hizmet edecek kendi doğrularını yapma imkânı tanınması gibi düşüncelerdir. Yeni yönetim yaklaşımının temelinde insan unsuru bulunmaktadır (Memduhoğlu, 2010:4). Daha etkili ve verimli hizmet sunulması amacıyla değişen

hayat koşullarında karşı karşıya kaldığı sorunları çözebilmek için yönetimin gelişmelere ayak uydurması gerekliliğini ön plana alan yeni yönetim yaklaşımları, örgüt ve yönetimin içerisinde yer alan tüm paydaşlar arasında insancıl davranışların varlığını önemsemektedir (Aydın, 2015: 256).

### **1.1.2. Okul Yönetimi**

Yönetim denilince genel olarak ilk akla gelen, geleneksel kamu yönetimidir. Her ne kadar ilk akla gelen kavram bu olsa da yönetim bilimi mal veya hizmet üretmek için bir araya gelmiş tüm örgütlerdeki yönetsel süreçleri konu edinir (Memduhoğlu, 2010: 2). Ait olduğu toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak ve sosyal yapının sağlıklı şekilde ilerlemesini sağlamak amacıyla kurulan okullarda, bir hizmet üretmek için var olmaları sebebiyle yönetsel süreçleri bünyesinde barındırmakta ve böylelikle yönetim biliminin ilgi alanına girmektedir.

Eğitimin insana dönük bir hizmet olduğu kabul edildiğinde, okul; insana dönük bir hizmet olan eğitimi üreten örgütsel bir yapı, eğitim ve okul yönetimi ise; daha çok uygulamalı şekilde ve disiplinler arası gerçekleşen insani bir çalışma alanı olarak ifade edilir. Çoğu yönetsel kavram ve teori işletme yönetimi, kamu yönetimi vb. alanlardan uyarlandığı gibi, eğitim yönetimine ait olan birçok kavram ve teori de yine bu alanlarda yer alan kavramlardan uyarlanmıştır. Okul yönetimi, eğitim yönetimine göre daha dar bir alanı ifade etmektedir. Yani iki kavram ayrı ayrı ele alındığında, eğitim yönetiminin okul yönetimini kapsadığı görülmektedir (Şişman ve Taşdemir, 2008: 182). Okul yönetimi, eğitim yönetiminin milli eğitimin amaçlarının ve yapısının sınırlandığı alanda uygulanması olarak ifade edilebilir. Yönetimin, eğitim sisteminde uygulanması nasıl eğitim yönetimini ortaya çıkarıyorsa eğitim yönetiminin okullarda uygulanmasından da okul yönetimi meydana gelmektedir (Bursalıoğlu, 2015: 5).

Klasik yönetim anlayışının hâkim olduğu özellikle sanayileşme hamlelerinin ilk zamanlarında okullar bir fabrika olarak değerlendirilmiş ve belli başlı girdileri kullanarak üretim faaliyeti içerisinde olan bir işletme olarak görülmüştür. Sanayileşmenin ilerleyen dönemlerinde ise modernleşmenin de etkisiyle okullar ve eğitim sistemleri kitlesel eğitim mekânları olarak gelişmeye

başlamıştır. Sanayileşmenin ilk dönemlerinde okulların adeta bir fabrika ya da bir işletme olarak görülmesi, esasen eğitim ve okulun doğası ile pek örtüşen bir durum değildir. Okul en başta bir insan topluluğudur ve insana hizmet üretmek için bir araya gelmiş sosyal bir sistemdir. Bu nedenle okulu sadece nesnel bakış açısıyla ele almak ve bu sosyal sistemi oluşturan insanın kişisel özelliklerini dikkate almamak, okulu ve okulun içerisinde olup bitenleri anlamak ve açıklamak için yeterli değildir (Şişman ve Taşdemir, 2008: 184).

Her eğitim sisteminin mikro düzeyde iyi insan profiline, makro düzeyde ise muasır medeniyetler seviyesini yakalamış ideal topluma ulaşmayı sağlayacak amaçları vardır. Eğitim sistemlerinin bu amaçlarına ulaşması öncelikle eğitim kurumları olan okulların amaçlarını gerçekleştirilmesi ile mümkündür. Okulların amaçlarını gerçekleştirilmesi ise, hammaddesi insan olan bu sosyal yapının iyi örgütlenmesini ve amaçlara ulaşmayı sağlayacak etkili yönetim uygulamalarının işe koşumunu gerektirmektedir (Sağlam, 2014: 159).

Her okulun yönetim faaliyetlerinden sorumlu bir okul yöneticisi, daha sık kullanılan tabirle bir okul müdürü vardır. Okul müdürü okulun varoluş amaçlarını gerçekleştirilmesi için gerekli olan maddi kaynakları ve insan kaynaklarını etkili ve verimli şekilde organize etmekten sorumlu olan kişidir. Okul müdürü; kurumun maddi imkânlarının ve insan kaynaklarının sağlanması, sağlanan bu kaynakların en etkili şekilde işe koşulması, eğitim-öğretim ile ilgili etkinliklerin milli eğitimin temel amaçlarına uygun şekilde planlanması, uygulanması, denetlenmesi, olumlu bir okul iklimi oluşturarak işbirliği ortamının sağlanması ve okul ortamında ortaya çıkan sorunlara çözüm üretilmesi gibi görevleri yerine getirmektedir (Sağlam, 2014: 160).

Bütün bu bilgiler ışığında mesele tümdengelimsel bir yaklaşımla ele alındığında, eğitim sistemlerini amaçlarına ulaştıracak faaliyetlerin hayata geçirilmesinde en kritik noktalardan birinde şüphesiz okul müdürleri bulunmaktadır. Bu nedenle okul müdürlerinin yönetim alanında donanımlı olması, okul yönetimi ile ilgili kavram ve süreçleri iyi bilmesi ve insan odaklı yönetim davranışları olarak adlandırılan liderlik özelliklerini sergiliyor olması önem arz etmektedir.

### 1.1.3. Yönetim ve Liderlik

Yönetim, örgütlenmiş bir toplulukta yer alan kişilerin aracılığı ile belli amaçları gerçekleştirme çabalarıdır. Yönetimin tarihsel gelişim süreci ele alındığında, insan faktörünün makinelere ek olarak nasıl daha etkili kullanılacağını düşünen klasik yaklaşımlarından, örgütü oluşturan tüm paydaşlar arasında insancıl davranışların yaygınlaştırılmasını savunan çağdaş yaklaşımlara doğru bir değişim olduğu görülmektedir. Başlangıçta birinci derecede önem atfedilmeyen insan kavramı, yeni yönetim yaklaşımlarının merkezine oturmuş; daha etkili ve verimli bir hizmet üretmek için örgütü oluşturan insan faktörü odak noktası haline gelmiştir.

Klasik yönetim anlayışlarında maddi faktörlerin düzenlenmesiyle insanların tatmin olacağı ve daha verimli bir çalışma sergileyeceği kabul edilmiştir. Lakin ilerleyen süreçlerde, insanların sosyal bir varlık olduğu gerçeğinden hareketle, motivasyonun sağlanmasında içsel süreçlerin de tatmin edilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Bu anlayış yeni yönetim yaklaşımlarında daha da ileri boyuta taşınmış, katı hiyerarşi yerine serbestliğin, biçimsel yapılar yerine kişi odaklı yapıların gerekliliği ifade edilmiştir. Örgüt çalışanları, örgütü amacına ulaştıracak etkinliklere gönüllü şekilde katılmalı ve hiçbir dış baskı olmaksızın içsel motivasyonla bunu benimsemelidir. Yönetim anlayışındaki bu değişim ve gelişim, yeni örgütlerde yönetim görevini liderlik odaklı yönetim anlayışına bırakmıştır.

Liderler, örgütte yer alan kişiler için amaç ve eylem belirleyen veya belirli olan amaç ve eylemlere ulaşma noktasında örgüt üyelerini güdüleyen kimsedir. Lider, amaçlar ve hedefler doğrultusunda örgüt üyelerini etkiler ve onları eyleme geçirir. Burada zorlayıcı ve dikte edici bir yaklaşımdan ziyade, etkileme gücü ön plana çıkmaktadır (Gedikoğlu, 2015: 28). Bu yönüyle liderlik, tıpkı yeni yönetim yaklaşımlarında olduğu gibi insan faktörünü merkeze almakta ve dıştan verilen bir etki ile değil daha çok içsel bir motivasyonla insan faktörünü belirlenen hedefler doğrultusunda harekete geçirmeyi amaçlamaktadır.

## 1.2. Liderlik

Liderlik her dönemde güncel olan, araştırmacılar tarafından daima ilgi ile karşılanan ve tarihsel olarak eskilere dayanan konulardan biridir. Sosyal bir varlık olan insanın, isteklerini ve ihtiyaçlarını karşılamak için gruba ihtiyaç duyması neticesinde örgütlenmesi, bu örgütlü yapının belirlenen amaçları gerçekleştirme noktasında yönetilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu noktada liderlik, yönetim faaliyetlerinin önemli konuları arasında yerini almıştır (Bakan ve Doğan, 2013: 3).

Bu yerini alış, liderlik ile alakalı birçok bilimsel çalışmanın kapısını aralamış ve bu çalışmalar neticesinde liderliğin çok çeşitli tanımları yapılmış, farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Liderlikle alakalı ortaya çıkan bu farklı tanımlar, genellikle bu tanımları yapan bilim insanlarının ilgi alanlarına yönelik ve o alanın bakış açısına göre yapılmıştır. Bununla birlikte zaman içerisinde liderliğin “örgüt üyelerinin çoğunluğu tarafından benimsenmiş olan ortak amaçların gerçekleştirilebilmesi için çalışanların etkilenmesi” şeklinde genel bir tanımlı kabul görmeye başlamıştır (Rost, 2008’den aktaran: Gedikoğlu, 2015: 25).

Liderlik, iki veya daha fazla kişiye güç ve etki yoluyla yönlendirir. Bu yönlendirmenin kaynağı olan güç ve etki bakımından iki farklı liderlik tipi ortaya çıkmaktadır. Bunlar; örgüt üzerindeki etkisini otoriteyle gösteren formal lider ile gösterdiği liderlik davranışları sayesinde örgüt ile bütünleşen informal liderdir. Okul yöneticileri birer formal lider olarak görülebilirler ancak aynı okul yöneticileri; öğretmenleri güdüleme, değerlerle öğretmenleri yönlendirme gibi davranışları ile informal bir lider de olabilir (elik, 2012: 3).

şişman (2014) liderlik ile ilgili yapılan farklı tanımlamalarda, liderlik üzerinde durulan başlıca noktaları şu şekilde sıralamıştır:

- Kişisel özelliklere bağlı olarak sahip olunan güç
- Karar verme ve verilen kararları uygulayabilme gücü
- Gruba yön verme ve grup içinde eşgüdüm sağlama
- Ortak amaçlar doğrultusunda grubu etkileme
- Grupla birey arasında gerçekleşen etkileşim gücü
- Mevcut amaç, yapı, prosedür ve kuralları değiştirebilme yeteneği

Liderlerin, diğer insanları nasıl etkilediği konusu ile alakalı geçmişten günümüze kadar birçok araştırma yapılmış ve bu konuyu açıklamak için bazı kuramlar geliştirilmiştir. Geliştirilen ilk kuramlar, liderin kişisel özellikleri ile

alakalı olmakla birlikte sonraları bu yeterli görülmemiş ve liderin davranışları da dikkate alınmıştır (Bakan ve Doğan, 2013: 11). Bu düşünce ve yaklaşımların ilerleyen süreçte değişmeye başlamasıyla 90'lı yıllarda liderliğe ilişkin çok önemli paradigma değişiklikleri olduğu görülmüştür. Bu dönemde temel yaklaşım, liderlik kavramının tek bir kişi ile sınırlı olmadığı ve bir süreç dâhilinde gerçekleştiğidir (Gedikoğlu, 2015: 27). Bu bilgiler ışığında geçmişten bugüne kadar liderlik konusunda ortaya atılan kuramlara kısaca değinmek meselenin anlaşılması açısından faydalı olacaktır.

### **1.2.1. Özellikler Kuramı**

Liderlik konusunda geliştirilen ilk yaklaşım olan özellikler kuramında, başarılı olmuş bazı devlet adamları ve askerlerin incelenmesiyle belli başlı liderlik özellikleri araştırılmış ve liderlerle ilgili belli başlı ortak özellikler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Şişman, 2014: 5). Bu kurama göre, lider sahip olduğu özellikler bakımından diğer grup üyelerine nazaran farklı bir kişi olması gerekir. Diğer insanlarla kıyaslandığında, lider doğuştan gelen fiziksel, zihinsel ve sosyal özelliklere ve üstünlüklere sahiptir (Gedikoğlu, 2015: 31).

Zamanla bu kuram; grup içerisinde liderin sahip olduğu özelliklerden daha fazlasına sahip olanlar olduğu halde bu kişilerin lider olamamaları, etkili liderlik özelliği sergileyenlerin birbirleriyle aynı özelliklere sahip olmadığı gibi nedenlerden ötürü eleştirilmiştir (Robbins, 1998' den aktaran: Bakan ve Doğan, 2013: 11). Buna ek olarak, Gedikoğlu (2015) liderlerin sahip oldukları özellikleri saptamaya yönelik geliştirilen ölçütlerin soyut olması sonucu geçerlik ve güvenilirliklerinin tartışılması ve lideri izleyenler ile iş görenlerin ihtiyaç ve gereksinimlerinin göz ardı edilmesi nedeniyle bu kuramın sınırlılığını ifade etmiştir.

### **1.2.2. Davranışsal Kuram**

Özellikler kuramının liderliği açıklamada yetersiz kalması ve o dönemlerde psikoloji alanında yapılan çalışmaların gözlenebilir davranışlar üzerinde yoğunlaşması, araştırmacıları liderlerin kendini izleyenlere ve iş görenlere karşı sergilemiş olduğu davranışları araştırmaya yöneltmiştir (Çelik,

2012: 10; Gedikoğlu, 2015: 31). Bu kuram başlığı altında gerçekleştirilen araştırmalarda, liderlerin genel geçer özelliklerinden ziyade başarılı olan liderlerin davranışları mercek altına alınarak etkili lider davranışları profili oluşturulmaya çalışılmıştır (Şişman, 2014:6).

Bu kuram, liderlerin sergilemiş oldukları davranışların iki önemli boyutu üzerinde durmuştur. Bunlar, görev yönelimli liderlik davranışları ile ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır. Bu yolla lider davranışlarının temel yönelimi tespit edilmeye çalışılmıştır (elik, 2012: 11).

1960 yılında yayınladığı *rgtn İnsan Yanı* (The Human Side Of Enterprise) isimli kitabında Douglas McGregor; liderlik stratejilerinin çok geniş lde insan doğasına ait varsayımlardan etkilendiğini ifade etmiş ve X ve Y Kuramları olarak adlandırdığı kuramlarında bu varsayımları ifade etmiştir. Ona göre Teori X varsayımlarına inanan bir lider otokrat, Teori Y varsayımlarına inanan bir lider katılımcı ve demokratik davranışlar sergileyecektir (Gedikoğlu, 2015: 32).

Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki zamana denk gelen dönemde Ohio Üniversitesi Araştırmaları ve Michigan Üniversitesi Araştırmaları bu liderlik kuramının gelişimine büyük katkılar sağlamıştır. Bu süreçte Blake ve Mouton tarafından geliştirilen *Yönetim Gzeneği Kuramı* da bu alanda yapılan etkili çalışmaların ürünüdür (Şişman, 2014: 6).

Tıpkı zellikler kuramında olduğu gibi davranışı kuram da, örgütlerde vre faktörünü, bağlam veya durumu, örgütlerin değer yargıları gibi hususları göz ardı ettiği gerekçesi ile eleştiriye maruz kalmış, sadece lidere ve onun davranışlarına odaklandığı için lider davranışlarını tüm boyutlarıyla kapsayıcı Şekilde açıklama noktasında yetersiz kaldığı ifade edilmiştir (Gedikoğlu, 2015: 34).

### **1.2.3. Durumsallık Kuramı**

Bu kuramlar ‘‘Her ortamda geçerli bir liderlik özelliği ve davranışı söz konusu değildir.’’ prensibiyle, farklı ortam ve farklı örgütlerde farklı liderlik stratejilerinin ve davranışlarının geçerli olduğunu savunmaktadır (Şişman, 2014: 6). Değişim ve gelişimin hızı dikkate alındığında, belli bir liderlik yaklaşımının



tüm ortamlarda geçerli olmayacağı aşikârdır. Bu nedenle kullanılacak olan liderlik yaklaşımı; ortama ve duruma, lideri izleyenlere, yapılan işe ve diğer çevresel etmenlere bağlı olarak seçilmelidir. Bu nedenle farklı koşullar, farklı liderlik tarzları gerektirmektedir (Gedikoğlu, 2015: 35).

Çağdaş liderlik kuramları arasında yer alan durumsallık kuramları, daha çok liderin kişilik özellikleri ve lider davranışları ile ilgilenen önceki çalışmaların aksine, birçok açıdan farklı özelliklere sahip ortamlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden tam manası ile kestirilemeyeceğini öngörmektedir. Dolayısıyla her ortamda geçerli olacak en etkili bir liderlik biçimi olması düşünülemez (Çelik, 2012: 17). Örnek verilecek olursa hızlı alınması gereken kararlara ihtiyacın var olduğu bir örgütte otoriter liderlik tarzı uygun olabilir ancak bazı durumlarda ve ortamlarda, demokratik liderlik tarzının kullanılması daha etkili olacaktır. Bu örnekten hareketle farklı çalışma koşulları, farklı liderlik davranışları sergilemeyi gerekli kılabilir (Bakan ve Doğan, 2013: 22).

#### **1.2.4. Yeni Liderlik Yaklaşımları**

Durumsal liderlik kuramında olduğu gibi yeni liderlik yaklaşımlarında da genel-geçer bir liderlik tipi söz konusu değildir. Bu yaklaşımlara göre örgütler, farklı durumlarda farklı liderlere ihtiyaç duyarlar ve her liderin her durumda başarılı olması beklenemez (Sağır, 2011: 31). Bu anlamda ortaya konulan yeni liderlik yaklaşımlarından bazılarında değinmek, yeni anlayışın mahiyetinin anlaşılması noktasında kolaylık sağlayacaktır.

##### **1.2.4.1. Kültürel Liderlik**

Eğitimin, özellikle de formal eğitimin bir nevi kasıtlı kültürlenme süreci olduğu söylenebilir. Okulların ise eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği kurumlar olması, okullar ile okulların ait olduğu toplumun kültür yapısının iç içe olmasını gerektirmektedir. Bu noktada, okulların kültür birikimlerine sahip çıkarak bu birikimleri yeni nesillere öğretmesi ve bu birikime çağın gereklerine uygun olarak kültürü geliştirici eklemeler yapması gibi bir sorumluluğu doğmaktadır. Bu sorumluluğun yerine getirilmesinde en büyük pay şüphesiz kurum

yöneticilerindedir. Dolayısıyla kurum yöneticilerinin var olan kültürü koruma ve aktarma konusunda öncü olması beklenir.

Kültürel bir lider olarak okul yöneticisi, toplumun ve mahiyetindeki okulun sahip olduğu değer ve normları içselleştirir. Davranışlarıyla okul kültürüne olan bağlılığını gösterir. Değerleri içselleştiren ve bunları hayatına tatbik eden bir okul yöneticisi, kurumun diğer bütün paydaşlarının bu kültürel değerleri benimsemesine öncülük eder. Bu nedenle kültürel liderlik, okulun misyonunu gerçekleştirebilmek adına, değerlerin gücünden yararlanabilmeyi gerektirir (Çelik, 2012: 53).

#### **1.2.4.2. Vizyoner Liderlik**

Kökene latince “videre” sözcüğü olan “vizyon”; görme, görüş kuvveti, geleceği önceden görme ve hayal gücü anlamlarına gelmektedir. Kısaca, gelecekte gerçekleşmesi arzu edilen şeylerin bugünden hayal edilmesidir. Bu bakış açısı ile ele alınan vizyon kavramı, örgütlerin gitmek istediği yönü işaret eden bir pusula gibidir. Vizyon geliştirmek ise, örgütün bugününü ve gelecekte olması muhtemel durumları değerlendirerek, geleceğe ait kestirimlerde bulunarak örgütün temel hedef ve stratejilerini bu kestirimlere göre belirlemektir (Gedikoğlu, 2015: 54).

Vizyoner liderlik, geçmiş ve şimdiki zaman yönelimli davranışlardan ziyade, gelecek yönelimli davranışlarla ilgilenmektedir. Vizyoner liderler, kendilerini izleyenleri sahip oldukları vizyon ile geleceğe taşırlar (Çelik, 2012: 181). Etkili bir vizyoner lider, vizyonu sözlü olarak tebliğ ederken, davranışlarıyla da vizyonun temsilini gerçekleştirir. İyi bir dinleyici olarak, birlikte hareket ettiği insanların görüş ve düşüncelerini dinler ve vizyonu oluştururken bu görüş ve düşüncelerden istifade eder (Gedikoğlu, 2015: 55).

Bilginin değişimin lokomotifi olduğu bir dönemde, düşünce ve sezgi gücünü birleştirerek geleceğe en iyi şekilde hazırlanmak, vizyoner liderlik davranışını gerekli kılmaktadır. Gelecekte olmak istenilen noktanın ulaşılabilir hayallere dökülmesi kolay bir iş değildir. Kendini geliştirmeyen ve özellikle insan ilişkileri konusunda yeterlilik sahibi olmayan yöneticilerin etkili vizyoner lider olabilmeleri mümkün değildir (Çelik, 2012: 182).

#### **1.2.4.3. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik**

Örgütler, sosyal sistemler olarak değişen şartlara uyum sağlamak için sürekli değişme ve dönüşme durumundadırlar. Örgütlerin hayatta kalması, değişme kapasitelerinin geliştirilmesine bağlıdır. Dolayısıyla dönüşümcü liderlik, değişen şartlara göre değişmeyi başarması gereken örgütlerde, bu değişimi gerçekleştirecek liderlik biçimidir (Çelik, 2012:141).

Dönüşümcü liderliği diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik, çevresel değişmelere en kısa sürede tepki vererek örgütsel değişmeyi bu doğrultuda sağlamayı amaçlamasıdır. Lideri izleyenler en kısa sürede yeni amaçlara odaklanmalıdır. Bu da yeni durum konusunda izleyenlerin ikna edilmesini gerekli kılmaktadır. Ayrıca liderin, izleyenleri harekete geçirecek bilgi ve beceriye sahip olması, izleyenleri motive edebilmesi gerekmektedir (Celep, 2014: 19).

Dönüşümcü liderlikte örgütte değişimi destekleyecek yeni değerler geliştirilmesi önemlidir (Çelik, 2012: 141). Liderlerin belirledikleri ve benimsenmesini arzu ettikleri değerler bazen izleyenlerin değerleri olmaktan çok, özellikle dış çevreden empoze edilen değerler olabilmektedir. Bu şekilde örgütün değişmeyi sağlaması çok mümkün olmayabilir. Bu nedenle örgütün dönüşümünü sağlayacak değerlerin, izleyenlerin ve işgörenlerin üzerinde uzlaştıkları doğrultuda olması önemlidir (Gedikoğlu, 2015: 52).

#### **1.2.4.4. Etik (Moral) Liderlik**

Etik, ahlaki açıdan kişilerin davranışlarını ve düşüncelerini değerlendiren bir felsefe alanıdır. Zaman zaman ahlak kavramının karşılığı olarak da kullanılmaktadır. Ancak ahlak ve etik kavramları arasında fark vardır. Ahlak, bir toplumda sergilenecek davranışları iyi-kötü, doğru-yanlış olarak değerlendiren ve yazılı olmayan kurallar bütünüdür. İyi insan olmayı öğütleyen ahlak, bireysel inanç ve ideallere göre farklılık gösterebilir. Bireyselden ziyade evrensel bir bakış açısına sahip olan etik kavramı ise; ideal ve en iyi davranış ilkelerini ortaya koyar (Celep, 2014: 31).

Liderlik, lideri izleyenlerin yaşamlarını etkilediği için aynı zamanda etik bir boyuta sahiptir. Ciulla (2003) etik liderliği; *“ahlaki değerlere sahip bir*

*insanın başkalarını, doğru şeyleri, iyi amaçlar için meşru yol ve yöntemlerle yapması konusundaki etkisi”* olarak tanımlamaktadır (aktaran: Gedikoğlu, 2015: 60).

Birçok düşünür özellikle yönetme makamında olanlara vermiş olduğu tavsiyelerde etiksel ilkelerin gözetilmesini öğütlemektedir. Nitekim Türk İslam tarihinin mümtaz isimlerinden Yusuf Has Hacip “*Bey adil olmalıdır. Ey hâkim, memlekette uzun süre hüküm sürmek istersen kanunu doğru yürütmeli ve halkı korumalısın*” sözleriyle bu noktaya dikkat çekmiştir. Yine Çinli filozof Konfüçyüs de “*Onlara erdemle liderlik et ve onları dürüstlük kurallarıyla yönet*” ihtarıyla etiksel değerleri vurgulamıştır (Bakan ve Doğan, 2013: 75).

Bu liderlik modelinde, liderin belirli etiksel değerlere sahip olmasının yanında bu etiksel değerlerin kabul gördüğü ve paylaşıldığı bir örgüt ortamı oluşturması da önemli görülmektedir. Etik liderliğin amacına ulaşması, liderin öngördüğü etik değerlerin izleyenler tarafından benimsenmesi ile mümkündür. Bu da olumlu ve güçlü bir örgüt kültürünü gerektirir. Lider, öncelikle güçlü bir örgüt kültürü oluşturacak etiksel değerleri tespit etmeli ve benimsetmeli, daha sonra değişimi iyi takip ederek etiksel değişiklikleri örgüte transfer etmelidir (Çelik, 2012: 230).

#### **1.2.4.5. Öğretimsel Liderlik**

Araştırmanın temel konularından biri olması sebebiyle “öğretimsel liderlik” yaklaşımı diğer liderlik yaklaşımlarına nazaran daha kapsamlı şekilde ele alınacaktır. Bu sebeple öncelikle öğretimsel liderlik kavramı irdelenecek, öğretimsel liderliğin önemine değinilecek, öğretimsel liderin sahip olması gereken özelliklerden bahsedilecek ve öğretimsel liderliğin boyutları açıklanacaktır.

##### **1.2.4.5.1. Öğretimsel Liderlik Kavramı**

Toplumlar şartlara göre sürekli değişen bir yapıya sahiptir. Eğer toplumsal yapı değişime kapalı olur ve şartlara göre kendini yenileyemez ise bir süre sonra kendi kendini yok etmesi muhtemeldir. Eğitim sistemi ve okulların birer toplumsal kurum olmaları sebebiyle değişimlerden etkilenmemeleri düşünülemez. (Aksoyalp, 2010). Özellikle de toplumların varlığını devam ettirmelerini

sağlayacak olan yetişmiş insan gücünü ortaya çıkaran bu kurumlar için amaca ulaşma noktasında liderlik önemli bir kavram olarak düşünülmektedir. (Serin ve Buluç, 2012).

Bu değişimlere ayak uyduran ve değişimlerin öncüsü olacak nitelikli insanı yetiştiren okullar olarak etkili okul konusunda 1980'li yıllarda yapılan çalışmaların kaynaklık ettiği öğretimsel liderlik yaklaşımı, o günden bu yana eğitim alanında en popüler liderlik yaklaşımı olmuştur (Hallinger, 2003'ten aktaran: Gedikoğlu, 2015: 65). Etkili okul araştırmalarının temelini oluşturan öğretimsel liderlik; eski liderlik kuramlarında yönetsel roller ile ön plana çıkan kurum yöneticilerinin klasik rol ve liderlik anlayışlarını değiştirmiş, öğretimi geliştirme çabalarını ön plana çıkarmıştır (Çelik, 2012: 227).

Bush ve Glover (2014) farklı liderlik türlerinin okul ortamlarında işe koşulabileceğini ifade etmekle birlikte, okulların başarısını artırma noktasında en etkili liderlik türünün öğretimsel liderlik olduğunu belirtmişlerdir (aktaran: Gedikoğlu, 2015: 65). Bu doğrultuda Podmostko (2000) 21.yüzyılda okul yöneticilerinin en önemli görevlerinden birinin öğretimsel liderlik olduğunu ileri sürmektedir (aktaran: Aksoyalp, 2010).

Öğretimsel liderlik alanında yapılan çalışmalar ele alındığında bu kavramın birden çok tanımının yapıldığı görülmektedir. Şişman (2014) öğretim liderliğinin çeşitli araştırmalarda aşağıdaki biçimlerde tanımlandığını aktarmaktadır:

*Öğretimsel liderlik*, okulun öğrenci başarısını artırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır (De Beovise, 1984).

*Öğretimsel liderlik*, okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlarıdır (Daresh ve Ching-Jen, 1985).

*Öğretimsel liderlik*, okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretim kadrosunun gizil gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içerisinde sürdürmedir (Burnett ve Pankake, 1990).

*Öğretimsel liderlik*, bilginin sorun çözmeye uygulanması, başkaları aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamadır (Krug, 1992).

Summak ve Şahin'e (2013) göre öğretimsel liderlik, eğitim kurumlarında öğretimsel içerikli faaliyetlerin tümünü kapsayan ve bunların gerçekleştirilmesi sürecinde öğretmenleri de sürece dâhil ederek amaçlara ulaşma noktasında kurumu başarıya götüren liderliktir. Etkili okul çalışmaları ile ortaya çıkan öğretimsel liderlik, kurum müdürlerinin kurumlarında sergilemiş olduğu eğitsel deneyimlerin birincil kaynağı olarak görülen bir liderlik biçimidir (Short ve Spencer, 1989'dan aktaran: Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012).

Öğretimsel liderlik, kurumlarda gerçekleşen öğretme ve öğrenme süreçleri üzerine yoğunlaşıyor olması sebebiyle diğer liderlik türlerinden farklılaşmaktadır. Dolayısıyla öğretimsel liderlik, diğer liderlik alanlarına nazaran öğrenci, öğretmen, eğitim durumları ve öğretim programları ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır (Gümüşeli, 2001).

Lashway (2002) öğretimsel liderlik kavramını İlkokul Yöneticileri Ulusal Birliği'nin "öğrenen toplumların yönetimi" aracılığı ile açıkladığını ifade etmektedir. Birliğe göre öğretimsel liderler 6 rol üstlenirler. Bu roller; öğrenci ve yetişkinlerin öğrenmelerine öncelik tanımak, yüksek performans beklentisi oluşturmak, öğretimin ve içeriğin standartlarına yönelmek, yetişkinler için sürekli öğrenme kültürü oluşturmak, öğrenmenin değerlendirilmesinde çoklu veri kaynakları kullanmak ve toplumu okulun başarısını destekleyecek şekilde aktive etmektir.

Tüm bu tanımlar ele alındığında, etkili okullara ulaşma çabaları neticesinde gündeme gelen bir liderlik çeşidi olan öğretimsel liderliğin odak noktası, asıl amacı iyi insan yetiştirmek olan eğitim kurumlarının enerjisinin büyük bölümünü bu amaca harcaması gerektiği düşüncesidir. Kurumlarda özellikle bu sorumluluğun birinci muhatabı olan kurum müdürlerinin eğitim ve öğretim ile ilgili meseleleri öncelemesi ve bir öğretim lideri olarak diğer paydaşları bu işin peşine sürüklemesi öğretimsel liderliğin özü olarak ifade edilebilir.

#### **1.2.4.5.2. Öğretimsel Liderliğin Önemi**

Liderlik, yönetim alanındaki tartışmaların merkezinde yer alırken, yönetimin eğitim kurumlarına indirgenmiş hali olan eğitim yönetiminin

gündeminde de liderlik biçimlerinden öğretimsel liderlik kavramı yer almaya başlamıştır. Bu alanda yapılan çalışmalar irdelendiğinde, okul yöneticilerinin kurumlarında öğretimle alakalı meselelere öncelik vermelerinin gerekliliği üzerinde hemfikir olunduğu görülmektedir (Şişman, 2014: 25).

Eğitim kurumlarının çevresi ile tam bir bütünlük içerisinde öğretime yönelik olarak üretken bir çevre şeklinde düzenlenmesini amaçlayan öğretimsel liderlik yaklaşımında bu sayede öğretimin geliştirilmesinin amaçlanması, özellikle etkili okulların ortaya çıkarılması noktasında büyük önem arz etmektedir (Çelik, 2012: 227).

Yapılan araştırmalar, okul ve kurumlarda öğrenci başarısı ve kurumun amaçlarını gerçekleştirmesi konularında bireysel yeteneklerin ve örgütsel özelliklerin etkili olduğunu göstermektedir. Bu noktada kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik yeterlikleri, kurumun başarısında bireysel bir yetenek ve örgütsel bir özellik olarak önemlidir. Bu sebeple kurum müdürlerinin üstlenecek olduğu öğretimsel liderlik rolleri; kurumların hedeflerini gerçekleştirmelerine ve eğitim-öğretimin kalitesini artırmalarına katkı sağlama açısından önemlidir (Keşan ve Kaya, 2011).

#### **1.2.4.5.3. Öğretimsel Liderin Özellikleri**

Okulların etkililiğini artırarak etkili okullara ulaşmayı amaçlayan bir yaklaşımı benimseyen öğretimsel liderlik, okul yöneticilerinin öğretimsel amaçlara yönelik etkinlikleri öncelikle ve kaynakları kullanırken öğretimsel amaçları gerçekleştirme temelli bir bakış açısına sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Toplumların geleceğini inşa eden eğitim kurumları bu misyonlarını yöneticilerinin aynı zamanda birer öğretim lideri olması ile gerçekleştirebileceklerdir.

Gedikoğlu (2015) öğretimsel liderin özelliklerinden bahsederken, öğretimde kalite kavramına vurgu yapmış ve öğretimsel liderin öğretimde kalitenin her şeyden önemli olduğu bilinci ile tüm enerjisini ve zamanını öğretim sürecinin iyileştirilmesine, eğitimcilerin mesleki anlamda gelişmelerine, okul ortamının ve çevrenin bu amacı destekleyecek şekilde üretken şekilde düzenlenmesine harcaması gerektiğini ifade etmiştir.

Çelik (2012) ise öğretimsel lider ile öğrenen lider arasında güçlü bir bağlantı olduğunu ifade etmiştir. Bu iki kavramı bir çizginin iki ucu gibi değerlendirmiş bir ucunda öğretim diğer ucunda ise öğrenme kavramının ön plana çıktığını belirtmiştir. Ona göre öğretimsel lider, öğretim üzerinde yoğunlaşır. Dolayısıyla böylesi bir liderlik davranışı eğitim yoluyla kazanılabilir. Bu noktada da öğretimsel liderin öğrenmeye açıklığı ön plana çıkar.

Eğitim kurumlarında öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici ortamların oluşturulması, öğretmenlerin moral ve motivasyonlarının yüksek tutulması adına sınıflarında ziyaret edilerek rehberlik yapılması ve destek verilmesi, olumlu bir örgüt iklimi oluşturulması, öğretim faaliyetlerinin kesintiye uğramaması için proaktif bir yaklaşım sergileyerek önlemlerin önceden alınması, öğretimsel liderin temel görevlerinden sayılabilir (Gökçer, 2010'dan aktaran; Bakan ve Doğan, 2013: 401).

Supovitz ve Poglinco (2001) öğretimsel liderin yapması gerekenler konusunda birtakım öneriler ortaya koymuşlardır. Bu araştırmacılara göre öğretimsel lider olmayı amaçlayan bir okul müdürü çoğunlukla birbirleriyle çelişkili olan sayısız reform talepleri göz önüne alındığında, ilk olarak reformu sağlayacak olan vizyonu geliştirme ve paylaşma çabalarında tutarlılık oluşturmalıdır. Sonrasında görev ve yetkilendirme konusunda hassas bir denge kurmalıdır. Son olarak ise öğrenme konusunda yöneticiler iyi birer model olmalıdırlar. (aktaran: Lashway, 2002).

Öğretim liderleri vizyon geliştirebilmeli ve geliştirmiş olduğu vizyonu tüm paydaşlara benimsetmek yoluyla davranışa dönüştürebilmelidir. Kurumun tüm paydaşları ile iş birliği içerisinde çalışabilmeli, iyi bir iletişimci olarak insana değer veren bir yapıda olmalıdır. Kurumda amaca ulaşmayı kolaylaştırıcı ve insanları güdüleyici bir okul iklimi oluşturabilecek kişilik ve liderlik becerisine sahip olmalıdır. Sürecin etkili şekilde işlemesi adına uygun geri bildirim ve dönütler sağlamalı, ayrıca ekip arkadaşlarının bu geri bildirim ve dönütleri iyi niyetli olarak algılamalarını temin etmelidir. Öğretimsel lider, işlerin takibini iyi yapmalı ve düşünceleri davranışa dönüştürme cesaretini göstermelidir (Özdemir ve Sezgin, 2002).



Öğretimsel lider, öğretimde kaliteyi artırmak adına kurumun vizyon ve misyonunu belirlemeli, yöntem ve teknikler konusunda bilgi sahibi olmalı ve sürekli yeni çıkan yöntem-tekniklerin izciliğini yapmalı, empatik yaklaşım ve iletişim konusunda yetkin, insan kaynaklarının yönetimi konusunda yeterli beceriye sahip olmalı ve kurumun iş ve işlemleri ile çıktıları konusunda hesap vermeye daima hazır olmalıdır (Gedikoğlu, 2015: 67).

Öğretim lideri, öğrencilerin amaç ve beklentileri ile okulun program hedeflerini birlikte dikkate alır, bireysel farklılıklara uygun stratejiler geliştirilmesi gerekliliğini bilir, dersin hedeflerine ve konuya uygun yöntem ve tekniklerin işe koşulmasının önemini farkındadır. Bürokratik ve yönetimsel iş ve işlemlerin öğretim faaliyetlerinde destek etkinlikler olduğuna inanır, güvenilir ve geçerli ölçme araçları ile öğretimin değerlendirilmesinin önemli olduğunu bilir (Can, 2007).

Öğretimsel liderlerin özellikleri olarak sıralanan bu davranışlar ele alındığında Şişman (2014), eğitim kurumları yöneticilerinin etkili birer öğretimsel lider olarak adlandırılabilmesi için sahip olmaları gereken bu özellikleri teknik beceriler ve insani beceriler olmak üzere iki başlık altında sınıflamıştır. Her ne kadar dünya genelinde bu konuda yapılan araştırmalarda benzer özellikler sıralanmış olsa da her toplumun, bağlam ve okulda evrensel nitelikte geçerli olacak modeller geliştirmesi oldukça güç görünmektedir. Zira toplumların maddi ve manevi birikimi olan kültürler sebebiyle ortaya çıkan farklılıklar bir yana, okulların farklı kademe ve türlerinde dahi bu sebeplerden kaynaklı farklılıklar ciddi boyutlarda olabilmektedir.

#### **1.2.4.5.4. Öğretimsel Liderliğin Boyutları**

Öğretimsel liderlik alanında çalışma yapan bilim insanları, eğitim kurumu müdürlerini öğretimsel lider yapan davranışları birtakım genel boyutlar ve başlıklar altında toplama çalışmışlardır. Hallinger ve Murphy (1985), Wildy ve Dimmock (1993), Ching-Jen (1995) ve Weber (1989) yapmış oldukları araştırmalar neticesinde bu davranışları belli boyutlar altında gruplandırmışlardır (aktaran: Şişman, 2014: 59).

Ancak bu boyutlandırmalar, çevresel koşullarda hatta bireylerin özellik ve ilişkilerinde ortaya çıkan farklılıklar sebebiyle değişmez ve mutlak özelliklerin söz konusu olamayacağı iddiası ile eleştirilmiştir. Bu eleştiriye istinaden, bu çalışmada bireysel ve çevresel yakınlık arz etmesi sebebiyle ulusal düzeyde öğretimsel liderlik alanında çalışma yapan bilim insanlarının en çok başvurduğu ve Şişman (2014) tarafından geliştirilen öğretimsel liderlik boyutları 5 başlık altında ele alınacaktır.

#### **1.2.4.5.4.1. Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması**

Okullar, hem birbirine benzemede hem de hiçbirinin diğerine benzememesinde insanlar gibidir. Binaları, işleyişleri, kadroları ufak birtakım farklılıkların haricinde hemen hepsi aynı gibidir. Buna karşın yer almış olduğu çevresi, bünyesindeki öğrencileri, öğretmenleri, çalışanları, yöneticileri ve bunlar arasındaki ilişkileri itibarıyla da hiçbiri diğerine benzemez (Açıkalın, 2016: 14).

Hal böyle iken, yapı ve işleyiş bakımından kağıt üzerinde aynı olan okulların, ulaşmak istediği genel amaçları sağlayacak olan özel amaçların kendine has şekilde bu birbirine benzemezlik noktasından hareketle oluşturulması ve kurumda yer alan herkes tarafından da paylaşılmış olması gerekmektedir. Okullar kendi bütünlüğünde bir yönetimsel yapı olarak ele alındığında bu görevi yerine getirecek olan kişinin doğal olarak bu yönetimsel yapının başında yer alan okul yöneticisinin olması beklenir.

Etkili okullarda öğretimsel lider olarak okul müdürleri, yönettiği okulun neyi gerçekleştirmesi gerektiği konusunda bir stratejiye sahiptir. Bu strateji sayesinde okulun vizyon, misyon ve amaçlarını tanımlar, bunların tüm izleyenler tarafından paylaşılmasına ve benimsenmesine öncülük eder. Bu vizyon, misyon ve amaçlar, kurumda gerçekleştirilecek her türlü etkinliğe ışık tutar; çalışanları güdüler ve kaynakların kullanımını noktasında önceliklere yer verir (Şişman, 2014: 72).

#### **1.2.4.5.4.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetilmesi**

Okulların belirlenen vizyon, misyon ve amaçları gerçekleştirmesi, eğitim programlarının etkili şekilde uygulanması ve öğretim sürecinin yakından takip

edilmesi ile mümkündür. Bu açıdan bakıldığında okulları yönetmenin bir bakıma eğitim programları ve öğretimi yönetmek olduğu söylenebilir.

Eğitimde kaliteyi yakalamak için eğitim programlarının dünya ve ülke gerçeklerine dayalı olması, günün şartlarının gerektirdiği bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırması, bilimsel düşünceyi aşılması, iş birliği halinde çalışmayı ve araştırmayı öğretmesi, düşünme, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Öğretim süreci ise; öğrenciyi merkeze alarak çağdaş ve etkin olmalı, birden çok duyu organına hitap etmeli, bireysel farklılıklara duyarlı olmalı ve kalıcı işlevsel bilgileri kazandıracak nitelikte olmalıdır (Gedikoğlu, 2015: 118). Merkezi olarak oluşturulan eğitim programlarının yerel şartlara göre yukarıda sayılan yeterlilikleri geliştirebilecek şekilde kuruma uyarlanması, bir öğretim lideri olarak kurum yöneticilerinin sorumluluğundadır.

Şişman (2014) okul müdürleri için programın yönetimi söz konusu olduğunda genel itibarıyla öğretimle ilgili kaynak ve materyalleri seçme ve sağlama rolünün anlaşılmasına karşı çıkmaktadır. Ona göre kaynak sağlayıcılık rolü, programın yönetiminin bir parçasıdır lakin programın yönetimi ile eş değer değildir. Bir okulda okul müdürünün varlık nedenlerinden belki de en önemlisi, okul programının işleyişinin yönetimidir. Öğretim liderliği de esas itibarıyla yöneticilerin eğitim programına ve öğretim süreçlerine öncülük etmesidir.

#### **1.2.4.5.4.3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi**

Etkili okul araştırmaları ile ortaya çıkan öğretimsel liderlik yaklaşımı, etkili okul araştırmalarının ortak bulgularından bir tanesi olan etkili öğretim sürecine dayanmaktadır. Yani eğitim kurumlarında birincil amaç öğretim olgusudur ve okul, etkili bir öğretimin gerçekleşmesi için vardır. Okulda var olan her şeye, öğretime olan katkısı nispetinde değer atfedilir. Bu nedenle öğretim sürecinin etkililiği konusu tüm ilgililer tarafından anlaşılmalı, içselleştirilmeli ve zaman zaman farklı ortamlarda konu edinilmelidir (Balcı, 2014: 135).

Başarılı bir öğretim liderliği sergileyen kurum müdürü, okuldaki herkesin ilgisini öğretim süreci üzerine odaklayabildiği gibi, sürecin kalitesini kontrol edilir hale getirmek için okulun çıktısı olacak öğrencilerin de değerlendirilmesi gerekliliğinin farkındadır. Bu nedenle hem klasik hem de alternatif ölçme-

değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgi sahibi olmalıdır (Krug, 1992'den aktaran: Serin ve Buluç, 2012). Bu açıklamalar ışığında okul müdürünün öncelikli görevlerinden birinin, okulun amaçlarının sınıf içi uygulamalara yansıtılmasını sağlamak ve okulu amaçlarına uygun şekilde yaşatmak olduğu söylenebilir. Ara ara sınıfları ziyaret ederek, sınıf ve okul toplantıları yaparak, okulun hemen her yerinde sık görünerek öğretim sürecinin işleyişini izleyebilir ve öğrencileri denetleyebilir (Şişman, 2014: 87).

#### **1.2.4.5.4.4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi**

Okulun etkililiğini sağlamayı amaçlayan bir kurum müdürünün eğitici kademeyi desteklemesini ve geliştirmeye çalışmasını bir yatırım olarak gören Balcı (2014), okulların işlevlerini çalışanları özellikle de öğretmenleri aracılığı ile yerine getirdiklerini söyler. Okul etkililiği sınıf çıktılarına bağlıdır. Bu nedenle öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi sürecinin temel hedefi sınıf düzeyinde başarılı olmak olsa da büyük resme bakıldığında bu başarıların birleşimi okulun etkililiğini ortaya çıkaracaktır.

Kaliteli eğitimi ortaya çıkararak etkili okulları inşa etmeyi amaçlayan öğretimsel liderler; eğitimde kaliteye etki eden en önemli unsurlardan birinin eğitimciler olduğunu unutmamalıdır. Bu nedenle öğretmenleri iyi tanımalı, etkili öğretimin sağlanması için öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu desteği her zaman sağlamalıdır. Eğitim bilimlerinde ve alanda ortaya çıkan gelişmeleri yakından takip etmeli ve hizmet içi eğitimler yoluyla bu gelişmelerden eğitim kademesini haberdar etmelidir. Gerek duyarsa bu değişimler doğrultusunda okulun amaçlarını da güncellemeli ve bunu öğretmenlerine de açıklamalıdır. Özellikle sürekli eğitim anlayışı ile alanlarında lisansüstü çalışmalar yapmaları konusunda teşvik edici olmalıdır (Gedikoğlu, 2015: 117).

Şişman (2014) Türkiye'de resmi okul yöneticilerinin birlikte çalışacağı öğretmenleri seçme konusunda yetkisi olmadığını, okullardaki görevlere gelenlerin atama yoluyla geldiklerini söyleyerek bu noktada insan kaynağına dönük faaliyetlerin önemine değinmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin, okul müdürlerini bir öğretim lideri olarak görmeleri, motivasyon sağlamada ve okulla bütünleşmede önemli bir belirleyicidir.

#### **1.2.4.5.4.5. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma**

Eğitim kurumları en önemli girdisi ve çıktısı insan olan bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla insan ağırlıklı olan bu kurumlarda insanların sergilediği davranışlar örgüt ortamını azami derecede etkileyen bir faktördür. Bu davranışların niteliği insanlar arası ilişkilerde önemli olduğu kadar, görevin etkili şekilde yerine getirilmesinde beklenen başarının ve iş huzurunun sağlanmasında belirleyicidir (Taymaz, 2011: 73).

Gedikoğlu (2015) etkili okul tanımının içerdiği boyutlar içerisinde örgüt iklimine yer vermiş ve bu boyutları; bütün düzeylerde katılımcı bir iklimin var olması, okul içindeki ve dışındaki üyelerin arasında açıklık, saygı ve güven ile oluşturulmuş bir örgüt ikliminin varlığı şeklinde açıklamıştır. Örgüt iklimi, bir iş yeri gezildiğinde hissedilen hava olarak tanımlanabilir. Çalışanların, kurumdaki tüm uygulamaların yansıttığı havayı algılayış biçimleri örgütsel iklimi yansıtır (Balcı, 2014: 191).

Okulların olumlu bir örgüt iklimine sahip olmasının birinci dereceden sorumlusu şüphesiz kurum yöneticileridir. Kurum yöneticileri, etkili bir öğretimsel lider olarak örgütte olumlu bir hava oluşturacak davranışlar sergilemeli, öğretmenlerin ve öğrencilerin bütünleşerek öğrenme süreçlerine coşku ile katılmasını sağlayacak bir ortam hazırlamalıdır (Şişman, 2014: 97).

### **1.3. Hayat Boyu Öğrenme**

Eğitim ve öğretim işlerinin devletlerin asıl görevlerinden biri olması, devlet olgusunun modern hüviyet kazanmasıyla ortaya çıkmıştır. Bu anlamda 19. yüzyıldan itibaren belirli yaş grupları, planlı-programlı eğitim ve öğretim süreçlerine zorunlu olarak dâhil edilmiştir. İnsanlığın bilim ve teknolojiye ciddi manada ilerlemeler kaydetmesiyle, bilinenlerin yeni nesillere aktarılması olarak ifade edilen eğitimin yeterli olup olmadığı tartışılır hale gelmiştir. Bilim ve teknolojiye ilerlemeler, bir insanın ortalama ömründe büyük değişikliklere neden olan yenilikler ortaya çıkarmakta ve insanların belirli yaş gruplarında öğrendikleri şeyler hayatlarının tamamında geçerli ve yararlı olmamaktadır. Bundan dolayı yapılacak olan eğitim, insanları hayatlarında oluşabilecek yeni koşullara hazırlıklı hale getirmelidir. Yani eğitim, insanları henüz olmayan bir

topluma hazırlamalldır. Bu nedenle eğitim artık yaşam boyu sürekliliği olan bir araştırma süreci ve gelişim etkinliği olarak görülmelidir. Yapılması gereken ise; ister yetişkin isterse de çocuk olsun herkes için öz yönetimli araştırma becerileri edindirme ve nasıl öğrenileceğinin öğrenilmesidir (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Ortaya çıkışı bugünkü okulların ilk yapılandığı döneme kadar uzanan ve sanayi devriminin etkisiyle gelişen eğitim sistemlerinin yetersiz oluşuna vurgu yapan hayat boyu öğrenme, sadece örgün ve yaygın eğitim yoluyla sağlanan faaliyetleri değil, hayatın her alanında gerçekleşen öğrenme faaliyetlerini ihtiva eder (Aksoy, 2013). Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ) diğer adıyla Yaşam Boyu Öğrenme (YBÖ); okullar ile sınırlı kalmayıp evde, işte, hayatın her alanında gerçekleşebilen; öğrenmenin yaş, sosyal, ekonomik statü ve eğitim durumuna bakılmaksızın, herhangi bir engel olmadan her zaman her yerde herkes için sürdürülebileceğini ifade eder (MEB, 2014).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin birey ve toplum üzerinde derin etkilerinin bulunduğu bilgi çağında; öğrenme ihtiyacı sürekli artmakta, edinilen becerilerin yenileri ile zenginleştirilmesi gerekmekte buna zıt olarak iş ve istihdam güvenliği ise sürekli azalış göstermektedir. Küreselleşmenin kısılacında olan yenedünya düzeninde uluslararası rekabet şartları gitgide ağırlaşmaktadır. Bu küreselleşme olgusu sebebiyle yeni bir insan merkezli kalkınma modeli geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu modelin merkezinde yer alan insan faktörünün daha etkili, daha nitelikli ve daha esnek olmasını sağlamak hayat boyu öğrenme ile mümkün hale gelebilecektir. Bu nedenle hayat boyu öğrenme, insan kaynağının niteliğinin yükseltilmesinde, ekonomiye kazandırılmasında ve istihdam edilebilmesinde önemli bir araç olarak ortaya çıkmaktadır (Aksoy, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2009-2013 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi HBÖ'yü "kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinliği" olarak tanımlamıştır. Burada ele alınan öğrenme kavramı "beşikden mezara" kadar devam etmekte ve belli bir yaşa ve ortama bağlı kalmaksızın her yaşta ve her ortamda gerçekleşebilmektedir. Dolayısıyla HBÖ; örgün, yaygın ve serbest

öğrenme olarak her türlü eğitim ve öğretim faaliyetlerini kapsamaktadır (MEB, 2009).

Öğrenmenin bireyler tarafından aralıksız eylem haline gelmesini amaçlayan HBÖ, bu yönüyle sadece belirli bir ülkenin ya da uluslararası bir organizasyonun değil, tüm dünya ülkelerinin önemseydiği ve yoğun ilgi gösterdiği bir yaklaşım haline gelmiştir (Aksoy, 2013). Bununla birlikte içerisinde yaşadığımız küresel dünya düzeninde de varlığını her geçen gün daha da fazla hissettiren bir kavram haline gelmiştir (Kaya, 2014).

Kavramın tarihçesine bakıldığında I. Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan entelektüel mayalanmaya kadar dayandığı görülmektedir. Savaşın etkilerini azaltmak, zararı minimize etmek için 1919 yılında İngiltere'de özellikle silahlı kuvvetler ve kritik sanayi alanlarında görev alan yetişkinlerin yeniden, hızlı bir şekilde eğitilmesi için "Dünya Yetişkin Eğitimi Derneği" kurulmuş ve aynı yıl yayınladığı raporda yetişkin eğitiminin evrensel olduğunu ve hayat boyu süren milli bir amaç olarak ele alınması gerektiğini vurgulamıştır (Grace, 2000'den aktaran: Aksoy, 2013). Kavramın uluslararası arenada gündeme gelmesi ise UNESCO ve OECD gibi kuruluşların 1970'lerde yayınladıkları raporlarla olmuştur. Ancak bu kavramlarda yaşam boyu sürmesi gerekliliği ifade edilen bu kavram "öğrenme" ile değil daha çok "eğitim" ile birlikte kullanılmıştır (Kaya, 2014).

Kavramın bugünkü popülerliğe ulaşması ise Avrupa Birliği (AB)'nin eğitim alanında gerçekleştirdiği atılımlar ve projeler yoluyla olmuştur. Başlangıçta ekonomik nedenler gözetilerek bir araya gelen AB, daha sonraları kültür, eğitim gibi alanlarda yaptığı ortak projelerle, ekonomik entegrasyonun yanında kültürel ve entelektüel olarak da sağlam bir birliktelik oluşturma çabası içerisine girmiştir. Bilgi toplumuna uyum, rekabet gücünün yükseltilmesi, insan gücünün serbest dolaşımı ve istihdamın artırılması gibi hedefler gözeterek projeler gerçekleştiren birliğin, üzerinde önemle durduğu konulardan biri ise yaşam boyu öğrenmedir. Bu konuda yayınlanan ilk metin 1993 yılında birliğin yayınlamış olduğu Yeşil Bülten'dir. Bu bültende eğitimin mesleki yönüne odaklanılarak sürekli mesleki eğitim sisteminin sistematik bir yapıya kavuşturulması ve bu yolla

işsizlerin yeniden emek piyasasında değerlendirilmesi amaçlanmıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Topluluğun yaşam boyu öğrenme alanında referans kaynağı olan bir diğer belge ise 1995 yılında yayınlanan ve “Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme” başlığını taşıyan Beyaz Bülten’dir. Bireylerin öğrenme noktasında sorumluluk sahibi olduklarını ifade eden bu belge; küreselleşme, ticaret, bilim ve teknik yararlar, bilgi ve iletişim teknolojileri gibi Avrupa topluluğu için karmaşık olan bu değişimleri eğitim açısından yeniden ele almış, değerlendirmiştir. Bununla birlikte kıtada, öğrenen toplumun sağlam temeller üzerine yapılandırılması için; yeni bilgi ediniminin desteklenmesi, okul ve iş hayatının birbirine yaklaştırılması, sosyal dışlanmanın engellenmesi için ikinci bir şans sunulması, bazı topluluk dillerinde yeterliliğinin desteklenmesi ve insan kaynakları ve eğitime yatırım yapılması olmak üzere 5 genel amaca dikkat çekmiştir. Ayrıca 1996 yılı “Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” kabul edilmiş ve bu manada yapılan etkinliklerde yaşam boyu öğrenmenin ulusal düzeyde ve birlik düzeyinde farkındalığı artırılmıştır (Turan, 2005).

Yaşam boyu öğrenme konusunda en temel metin ise 2000 tarihli “Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu” dur. Bu memoranduma göre Avrupa; kültürel, ekonomik ve sosyal olarak bilgi çağına girmiştir, bu da değişimi beraberinde getirmiştir. Bu değişimde bilgi toplumunun ve bilgi ekonomisinin ihtiyacını karşılayacak bir eğitim sistemine ihtiyaç vardır. Sürekli değişim; bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla sürdürülen öğrenme faaliyetlerini de beraberinde getirmiştir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme, eğitimin merkezinde yer alan bir kavram haline gelmiştir. Artık yaşam boyu öğrenme, eğitim sisteminin bir parçası olmaktan çok ona yol gösteren genel bir ilkedir. Avrupa’nın geleceği şekillenirken bu süreçte Avrupalı yurttaşların söz sahibi olmasının ve olumlu manada değişime katkı sunabilmesinin yolu yaşam boyu öğrenmeden geçmektedir (Bağcı, 2011).

Yaşam boyu öğrenme kavramını OECD, Dünya Bankası ve Avrupa Birliği gibi temelde ekonomi ile ilişkili kurumların; gelişen teknoloji sonucu oluşan rekabet ortamında piyasanın nitelikli eleman ihtiyacını karşılama ereği ile sık sık gündeme getiriyor olmalarını yeni liberal politikalara bağlayan Kaya (2013) bu



bakış açısı ile ele alınan yaşam boyu öğrenmeye eleştiri getirmektedir. Beşikten mezara söylemi üzerinden öğrenmenin sorumluluğunun tamamen bireylerin omuzlarına yüklendiğini belirtmekte, emek istihdamının devamı için kazanılması zorunlu olan belli kriterler ortaya koyarak eğitimin tercih olmaktan ziyade zorunluluk haline getirildiğini söylemekte ve sertifikasyona tabi tutulan bireyin yaşam boyu öğrenmeye mahkûm edildiğini ifade etmektedir. AB'nin kendi yaşam boyu öğrenme stratejisini genellikle ekonomik odaklı toplantılarda (Örn: Lizbon Stratejisi) gündeme taşımaya dikkat çekerek AB resmi dokümanlarında yer alan “En değerli varlık insandır.” söyleminin “En değerli sermaye insandır.” şeklinde değiştirilmesinin bu görüşü desteklediğini açıklamaktadır. Bu kapsamda sunulan eğitim faaliyetlerinin sadece kamu kurumları tarafından değil, üniversiteler bünyesinde kurulan sürekli eğitim merkezleri, özel kuruluşlar vb kurumlarda belli bir ücret karşılığı verilmesinin; anlatıldığı gibi fırsat eşitsizliğini azaltıcı değil bilakis daha da artırıcı sonuçlar doğuracağına dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak yaşam boyu öğrenmenin piyasa bakışıyla bireyselleştirilmesi yerine, hümanist bakışıyla toplumsallaştırılması gerektiğini; yeni liberal ideolojinin eğitime bakışı yansıtan “bilgi toplumu” “bilgi ekonomisi” gibi terimlerle birlikte ele alınan yaşam boyu öğrenmenin bu kapsamdan çıkarılmasını önermektedir. Kaya'ya (2013) göre eğitim alanında “İnsan en değerli sermayedir.” diyen piyasa bakışı terk edilmeli “İnsan en değerli varlıktır.” yaklaşımı benimsenmelidir.

Bağcı da (2011) benzer görüşler beyan ederek yaşam boyu eğitim konusunda AB'nin farklı amaçları olduğunu ifade etmiştir. Her ne kadar bu kavram ilgili metinlerde kişisel, toplumsal ve ekonomik gelişme ile ilişkilendiriliyor olsa da ayrıntıya bakıldığında asıl ilgi alanının ekonomik gelişmeler olduğunu altını çizmiştir. Birliğin metinlerinde öne çıkan söylemin, uluslararası organizasyonlara hakim olan liberal içerikler taşıdığını, bu bağlamda kişisel ve toplumsal gelişmenin ekonomik gelişmeye bağlanırken, ekonomik olarak gelişmenin olmazsa olmazı olarak rekabet gücünün gösterildiğini açıklamıştır. Birliğin hedefi, dünyanın en rekabetçi ve bilgi temelli ekonomisi durumuna gelmektir ve dolayısıyla bu hedef eğitim politikalarını da bu hedefe araç tayin edecek şekilde etkilemiştir.

1990'lı yıllarda AB'de yaşam boyu öğrenme konusunda yapılan bu çalışmalar ve atılan adımlar, AB'ye aday ülke statüsünde olan Türkiye'yi de etkilemiş ve Türkiye'de de yaşam boyu öğrenme konusunda bazı adımlar atma girişimlerine başlanmıştır. Hayat boyu öğrenme ile ilgili ilk detaylı açıklama DPT (2001a) tarafından hazırlanan Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda yer almaktadır. Bu raporda eğitimin insan hayatına bağlı bir süreç olduğunun anlaşılmasıyla HBÖ' nün gündeme geldiği ifade edilmekte ve eğitimin örgün eğitim sonunda bitmediği, bireyin tüm yaşamını kapsayarak hayat boyu sürdüğü söylenmektedir. Rapora göre HBÖ içeriğinde yer alan “eğitim” kavramı en geniş anlamıyla kullanılmakta ve eğitimin tüm kademelerini ahenkli bir şekilde bütünleştirdiği belirtilmektedir. Yine raporda HBÖ' nün üç temel amaca yöneldiği; bunların hayat boyu öğrenme sürecinde fırsatlar yaratarak bireylerin daha nitelikli hale gelmesini sağlamak, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve ekonomik büyümeyi sağlamak olduğu yer almaktadır.

MEGEP (2006) tarafından hazırlanan “Türkiye'nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi” Türkiye'de yapılan HBÖ alanı çalışmaları içinde önemli bir rapordur. Amacı, hayat boyu öğrenmenin ülkede mevcut rolünü değerlendirmek HBÖ politikalarının nasıl geliştirileceği konusunda paydaş kurumlara tavsiyelerde bulunmaktır. Rapor; nüfus, iş piyasası, eğitim, istihdam ve bölgesel eşitsizlikler ile ilgili verileri analiz ettikten sonra, etkili şekilde planlanan ve uygulamaya konan bir HBÖ politikasının iş piyasasının ve istihdamın üzerindeki olumlu etkilerine değinmektedir. Rapora göre eğitim düzeyi ile iş piyasasına katılım arasında kuvvetli bir ilişki bulunmakta, eğitime katılım azaldıkça istihdam edilmeme riski arttığından bunun farklı olumsuz sonuçlar ortaya çıkaracağı (sosyal dışlanma gibi) aşikârdır.

Ayrıca rapor genel olarak HBÖ paydaşları için birtakım öncelikli alanlar belirlemiştir. Bunlar; yetişkinler için temel hayat becerileri ve okuryazarlık eğitimi, HBÖ için kırsal gelişim programları, kapsamlı bir temel beceriler ve anahtar yeterlilikler geliştirme stratejisi, sivil toplumun HBÖ uygulamalarına dâhil edilmesi ve bu konuda desteklenmesi, işletmede eğitim, beceri seviyelerinin ve daha geniş kapsamda sağlananların standardizasyonu ve belgelendirmesi,

uygulayıcıların kapsamlı şekilde eğitilmesi ve yeniden eğitilmesi, bilgi ve farkındalık kampanyası, medya ve HBÖ olmak üzere dokuz alandır MEGEP (2006).

Devlet Planlama Teşkilatı [DPT] (2007) tarafından hazırlanan Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda yaşam boyu öğrenme stratejisinin değişen ve gelişen ekonomi ile iş gücü piyasasının gerekleri doğrultusunda, kişilerin istihdam becerilerinin artırılmasına aracılık etmesi vurgulanmış, HBÖ mesleki eğitim ile neredeyse eş görülmüştür. Yine aynı planın “Eğitimin İşgücü Talebine Duyarlılığının Artırılması” kısmında yaşam boyu öğrenme kavramı şu şekilde ele alınmıştır:

570. değişen ve gelişen ekonomi ile iş gücü piyasasının gerekleri doğrultusunda, kişilerin istihdam becerilerini artırmaya yönelik yaşam boyu öğrenim stratejisi geliştirilecektir. Bu strateji, kişilerin beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi için, örgün ve yaygın eğitim imkânlarının artırılmasını, söz konusu eğitim türleri arasındaki yatay ve dikey ilişkinin güçlendirilmesini, çıraklık ve halk eğitiminin bunlara yönelik olarak yapılandırılmasını, özel sektör ve Sivil Toplum Kuruluşları'nın [STK] bu alanda faaliyet göstermesini destekleyecek mekanizmaları kapsayacaktır.

Bu plan doğrultusunda HBÖ Türkiye gündeminde daha kuvvetli şekilde sesini duyurur olmuştur. Buna bağlı olarak HBÖ' nün yaygınlaştırılması ve hayat boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesi için 652 sayılı MEB Teşkilatının Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname ile önceden “Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü” birbirinden ayrılarak “Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü [HBÖGM]” kurulmuş ve bu iki alt alan HBÖGM çatısı altında birleştirilmişlerdir. HBÖGM kuruluş aşamasından itibaren “Okullar Hayat Olsun” “Öğrenme Şenlikleri” “Öğrenen Hastane Projesi” Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi” gibi yerel projelerin yanında “HBÖ' nün Geliştirilmesi Projesi” “Türkiye’de HBÖ' nün Geliştirilmesi Projesi-2” gibi AB finansmanı ile gerçekleştirilen birçok projeyi hayata geçirmişlerdir. Yapılan bu çalışmalar HBÖGM; konumu, hitap ettiği kitle ve üstlendiği misyon sebebiyle MEB’ in lokomotif olmaya doğru gitmektedir (Doğan ve Kavtelek, 2015).

Türkiye’de nasıl bir HBÖ politikası tasarlandığını en temel şekilde ortaya koyan çalışma ise MEB (2009) tarafından hazırlanan “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi [HBÖSB]” dir. Belge, bireylerin dinamik ve değişken iş gücü

piyasasında ekonomik seviyelerini korumaları ve rekabeti kaldırabilmeleri için istihdam edilebilme niteliklerini kazanmalarını ve değişen hayat şartlarından bu niteliklerini sürekli yenilemeleri gerekliliğini belirtmektedir. Bu da ancak HBÖ ile mümkün olacaktır. AB'nin Lizbon Stratejisi'ne raporun genel hedef kısmında değinilmekte ve bu stratejinin koyduğu hedeflerin Türkiye için ne kadar önemli olduğu açıklanmaktadır. Bu genel hedefi gerçekleştirmek adına, okul öncesinden yaşlıların eğitimine, mevzuat düzenlenmesinden eğitimin finansmanına kadar eğitim/öğretim ile ilgili tüm konuları kapsayan 16 öncelik ve 68 tedbirden oluşan faaliyetler ilgili kurum ve kuruluşlarca gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

2009-2013 dönemi HBÖSB ile oluşturulmaya çalışılan HBÖ sisteminin ilerleyen süreçte hem ulusal hem de uluslararası yaklaşımlar doğrultusunda daha sistematik bir yapıya kavuşturulmasını gerçekleştirmek için, MEB tarafından Onuncu Kalkınma Planı, MEB Stratejik Planı, MEB Şura Kararları, Ulusal Bilim, Teknoloji ve Yenilik Stratejisi Eylem Planı ile AB ülkelerinden bazılarında ait HBÖ Strateji Belgeleri ve Avrupa Komisyonu Yetişkin Eğitimi Gündeminden yararlanılarak 2014-2018 dönemi Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi [THBÖSB] hazırlanmıştır (MEB, 2014).

HBÖ sisteminin etkililiğini ve verimliliğini artırmaya yönelik hazırlanan THBÖSB; Toplumda HBÖ kültürü ve farkındalığının oluşturulması, HBÖ fırsatlarının ve sunumunun artırılması, HBÖ fırsatlarına erişimin artırılması, hayat boyu rehberlik ve danışmanlık sisteminin geliştirilmesi, önceki öğrenmelerin tanınması sisteminin geliştirilmesi ve HBÖ izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi olmak üzere 6 öncelik alanı belirlemiştir.

Hazırlanan tüm bu strateji belgeleri ve hayata geçirilen faaliyetler, AB'nin hayati bir önem atfettiği HBÖ kavramının ulusal alanda ne kadar önemsendiğini göstermektedir. Öyle ki "Nitelikli İnsan ve Güçlü Toplum" felsefesiyle hazırlanan Onuncu Kalkınma Planı da (2013) HBÖ'nün, Türkiye'nin kalkınması için en önemli unsurlardan birisi olduğunu ifade etmekte ve "Eğitim sistemi ile iş gücü piyasası arasındaki uyum; HBÖ perspektifinden hareketle iş yaşamının gerektirdiği beceri ve yetkinliklerin kazandırılması, girişimcilik kültürünün benimsenmesi, mesleki ve teknik eğitimde okul-işletme ilişkisinin orta ve uzun

vadeli sektör projeksiyonlarını dikkate alacak biçimde güçlendirilmesi yoluyla artırılacaktır.” hususlarına yer vermektedir.

HBÖ kavramının bu hedefler doğrultusunda bir hayat felsefesi haline getirilmesini sağlayacak olan çalışmaları daha iyi bir şekilde anlamak için, önceleri Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde gerçekleşen ve henüz HBÖ kavramına tam manasıyla aşına olamamış olanların daha bilinir gördükleri “Yaygın Eğitim” kavramını da ele almak isabetli olacaktır.

### **1.3.1. Yaygın Eğitim**

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) 18.maddesinde; “Türk milli eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere, iki ana bölümden kurulur. Örgün eğitim; okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar. Yaygın eğitim, örgün eğitimin yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar” ifadeleri ile yaygın eğitimin Türk milli eğitim sisteminin iki ana ayağından biri olduğu ifade edilmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu [METK], 1973: madde 18).

Yaygın eğitim ise; örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedен ayrılmış ya da bitirmiş bireylere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim, öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümü olarak tanımlanır (Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği [YEKY], 2010: madde 3).

Hemen hemen her devirde yaygın eğitime dayalı uygulamalara rastlamak mümkündür. Yaygın eğitim çalışmaları ve bunun alt alanı olan yetişkin eğitimi eski çağlardan bu yana süregelmektedir. Özellikle Peygamberler ve toplumun içerisinde ortaya çıkan liderler, öncelikle yetişkinlere hitap etmişlerdir. Türk tarihinde Selçuklu ve Osmanlı döneminde yaygın eğitime dayalı faaliyetler gerçekleştiren çeşitli kurum ve kuruluşlar bulunmaktadır (Şişman ve Taşdemir, 2008:100). Özellikle çırak, kalfa ve usta yetiştirmek için bu dönemlerde oluşturulan yapılara Ahilik denildi. İlk zamanlarda çok kurumsal olmayan gevşek bir yapıya sahip olan bu yapılar zamanla, dini misyon da üstlenmenin etkisiyle kendisine has ilke ve kuralları olan güçlü örgütlere dönüştü. Faaliyet alanı daha

çok esnaflara yönelik olan bu örgütlerde ana gaye; iş ve ticaret ahlakını muhafaza etmek ve usta, çırak ve kalfa ilişkisinin geleneklere ve ahlak kurallarına uygun olarak devam ettirilmesi idi (Başaran, 2008: 130).

Cumhuriyetten sonra yaygın eğitim faaliyetleri farklı bir planlama ile devam etmiş ve özellikle de harf devrimi sonrasında yeni sistemin halka ulaştırılmasında etkili bir araç olarak kullanılmıştır. İlk olarak okuma-yazma seferberliği başlatılmış ve yaygın eğitim çalışmaları farklı kurumlarla iş birliği halinde yürütülmüştür. Millet mektepleri, köy enstitüleri, halk evleri vb. oluşumlar Cumhuriyet sonrası yaygın eğitim faaliyetlerine örnek olarak gösterilebilir (Şişman ve Taşdemir, 2008: 103).

Dünyada ise 1960'lı yıllardan sonra yetişkin eğitimi önem kazanmaya ve ciddi manada gelişme göstermeye başlamıştır. Halk eğitimi; toplumsal değişme ve kalkınmayı hızlandıran, uluslaşmayı sağlayan bir araç olarak gören devletler, yetişkin eğitimi konusuna ayrıca önem vermişlerdir. Yakın tarihlerde bu konu ile alakalı uluslararası düzeyde birçok toplantı ve konferanslar yapılmıştır. Hatta Avrupa Birliği eğitim programlarının bir boyutunu da yetişkin eğitimi konusu oluşturmaktadır. Bununla birlikte, dünyada örgün ve yaygın eğitim programları arasındaki ayırım gitgide ortadan kalkmaktadır. Bireylerin hayat boyu öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasında okulların yetersiz kalması yetişkin eğitime olan ilgiyi artırmış ve bu konuda ciddi çalışmalar yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Şişman ve Taşdemir, 2008: 100).

Yaygın eğitimin özel amacı, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş yahut herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedan çıkmış vatandaşlara, örgün eğitimin yanında veya dışında (METK, 1973: madde 40):

1. Okuma-yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim imkânları hazırlamak,
2. Çağımızın bilimsel, teknolojik, iktisadi, sosyal ve kültürel gelişmelerine uymalarını sağlayıcı eğitim imkânları hazırlamak,
3. Milli kültür değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı, benimsetici nitelikte eğitim yapmak,
4. Toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıkları kazandırmak,

5. İktisadi gücün artırılması için gerekli beslenme ve sağlıklı yaşama şekil ve usullerini benimsetmek,
6. Boş zamanlarını iyi bir şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak,
7. Kısa süreli ve kademeli eğitim uygulayarak ekonomimizin gelişmesi doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslekleri edinmelerini sağlayıcı imkânlar hazırlamak,
8. Çeşitli mesleklerde çalışmakta olanların hizmet içinde ve mesleklerinde gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır.

Yaygın eğitimin hitap ettiği kitle, çocuk, genç ve yetişkin olmak üzere yediden yetmiş yediye tüm vatandaşlardır. Bu hedef kitleye halk eğitimi, çıraklık eğitimi ve uzaktan eğitim yoluyla yaygın eğitim hizmetleri gerçekleştirilmektedir. Ülkemizde yaygın eğitim hizmetlerinin hayata geçirilmesinden MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü birinci dereceden sorumludur. Örgün eğitim kurumlarının haricinde düzenlenmekte olan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin büyük bölümü, il ve ilçelerde yer alan halk eğitimi merkezleri tarafından yerine getirilmektedir. Bu faaliyetler, eğitimde süreklilik ve her yerde eğitim ilkeleri gözetilerek son yıllarda hayat boyu öğrenme anlayışı doğrultusunda yeniden yapılandırılmaktadır (Memduhoğlu, 2014).

### **1.3.2. Halk Eğitimi Merkezleri**

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün politikaları doğrultusunda yaygın eğitim faaliyetlerinin en aktif şekilde uygulandığı kamu kurumlarının başında Halk Eğitimi Merkezleri [HEM] gelmektedir. Halk Eğitimi Merkezleri ilgili mevzuatta “Yaygın eğitim etkinliklerini hafta sonu tatilleri ve akşam saatleri de dâhil olmak üzere 07.00-24.00 saatleri arasında yürüten kurumlar” olarak tanımlanmıştır (Halk Eğitimi Faaliyetlerinin Uygulanmasına Dair Yönerge [HEFUDY], 2011: madde 3).

Halk eğitimi faaliyetleri, Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllardan itibaren halk mektepleri, halk dershaneleri, halk evleri, millet mektepleri gibi oluşumlarla aktif şekilde uygulama sahası bulmuştur. Özünde daha çok yetişkin eğitimi ile ilişkilendirilen halk eğitimi ilerleyen yıllarda gerek milli eğitim şuralarında, gerekse de kalkınma planlarında üzerinde önemle durulan bir kavram haline gelmiştir. 1960 yılında “Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü” kurulmasıyla halk

eğitimi hizmetlerinin etkisini artırmak ve dağınık şekilde bulunan kurumları ülke genelinde teşkilatlı hale getirmek amaçlanmıştır. Bir dönem Tarım ve Köy İşleri Bakanlığına bağlanan HEM'ler, 1967 yılında tekrar MEB bünyesine alınmış ve 1977 yılında ‘‘Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü’’ olarak kapsamı biraz daha genişletilmiştir. 1983 yılında ‘‘ıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü’’ ne bağlanan HEM'ler, bugün Hayat Boyu ğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyetlerini sürdürmektedir (Kurt, 2000; Okabol, 1996' dan aktaran: Kaya, 2015).

Yaygın eğitim kurumları yönetmeliğinin 7.maddesi, HEM'lerin görevlerini detaylı şekilde açıklamakta, bu görevlerin etkili şekilde gerçekleştirilmesi adına illerde yaygın eğitimden sorumlu il milli eğitim müdür yardımcısı veya şube müdürüne, HEM müdürü ve müdür yardımcılara ciddi sorumluluklar yüklemektedir (YEKY, 2010).

Hitap ettiği kitlenin yetişkinler olması sebebiyle daha çok yetişkin eğitimi ile ilişkilendirilen HEM'ler, hayat boyu öğrenme anlayışı doğrultusunda artık sadece örgün eğitim veya zorunlu eğitim çağının dışına çıkmış kişileri değil, örgün eğitime devam eden kişileri de hedef kitlesi içerisine almıştır. Bu kişilere yönelik eğitim faaliyetlerini talebe ve ihtiyaa göre açmış olduğu kurslar sayesinde hayata geçiren HEM'lerde temel olarak sosyal ve kültürel alanlardaki kursları içeren ‘‘Genel Kurslar’’, iş ve istihdam ile ilişkili olan ‘‘Mesleki ve Teknik Kurslar’’ ile ‘‘Okuma- Yazma Kursları’’ açılmaktadır.

Okuma-yazma kursları, okuma yazma bilmeyenlerin okuma yazma becerisi edinmelerine veya eksik eğitimlerinin tamamlanmasına yönelik programlar içerir. Sosyal ve kültürel içerikli genel kurslar; toplumun kültür seviyesini yükseltici, kişilere sosyal, kültürel ve sportif bilgi-beceri kazandırıcı, kursiyerleri bir st öğrenim kademelerine hazırlayıcı programları içerir. Mesleki ve teknik kurslar ise; kişilere mesleki bilgi-beceri kazandırıcı beceri geliştirme programlarını, iş gücü piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelikte meslek elemanı yetiştirici meslek edindirme programlarını içerir (Ata, 2016).

Düzenlemekte olduğu bu tür ücretsiz kurslar sayesinde, yetişkin eğitimine erişimin en kolay sağlandığı eğitim kurumları olan HEM'lerin sayısı 2018 yılı itibarıyla 990 olarak ifade edilmektedir. Bu 990 merkezde eğitim, gelir, sosyal



statü ve kültür düzeyi bakımından farklı olan her yaşta vatandaşa; ilgi, istek, yetenek ve beklentilerine göre mesleki, sosyal, toplumsal, ekonomik, sportif ve kültürel alanlarda ücretsiz kurslar düzenlenmektedir (MEB, 2017).

Genel müdürlüğün yayınlamış olduğu 2016 yılı raporunda yer alan verilere göre; açılan 317.266 kursta toplam 6.851.566 kursiyere ulaşılmıştır. Bu kursiyerler cinsiyet açısından değerlendirildiğinde; %56,6 kadın kursiyer, %43,4 erkek kursiyer olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu açısından ele alındığında %87 oranında katılan kursiyerlerin lise ve daha düşük eğitim düzeyinde oldukları görülmektedir. Ayrıca engellilere yönelik açılan 13.904 adet kursa 41.117 engelli vatandaş katılmıştır. Tutuklu ve hükümlülere yönelik ise toplamda 3.377 kurs açılmış olup bu kurslara 51.531 kursiyer katılmıştır.

Toplumun eğitim imkânlarına erişim noktasında en dezavantajlı konumunda bulunan bu kişilere, HEM'ler vasıtasıyla eğitim imkânlarının sağlanması da eğitimde fırsat eşitliği konusunda büyük bir imkân olarak değerlendirilmektedir. Kurs türlerine göre açılan kursların oranlarına bakıldığında; kursiyerlerin sosyal ve kültürel birikimlerini artırmaya yönelik olan genel kurslar %41, kursiyerlerin sosyal kültürel birikimlerini artırmanın yanında mesleki bilgi ve becerilerini de geliştirme imkânı sunan mesleki ve teknik kursların ise %59 oranında ağırlığa sahip olduğu görülmektedir (MEB, 2016).

HBÖGM bünyesinde sürdürdüğü eğitim ve öğretim faaliyetleri ile bir yılda yaklaşık yedi milyona yakın vatandaşın hayatına dokunan HEM'lerin; öğrenmenin, hayat boyu süren bir faaliyet olarak bireylerde davranışa dönüştürülmesi, değişimin ve gelişimin öncüsü olacak nitelikli insanın yetiştirilmesiyle güçlü toplumun inşa edilmesi noktasında çok kritik bir noktada konumlandığı görülmektedir. Onuncu kalkınma planının hazırlayıcı felsefesi olan "Nitelikli İnsan Güçlü Toplum" u gerçekleştirecek, öğrenme merkezli insan faktörünün yetiştirilmesinde, ulaştığı kursiyer sayısı ve hitap ettiği kitle itibarıyla HEM'lerin sorumluluğu büyüktür. Merkezce üretilen politikaların taşrada yer alan HEM'lerde uygulanmasından birinci derecede sorumlu olan kurum müdürlerinin bu sorumluluğun farkında olmaları ve öğrenmenin öğretilmesinde "Öğretimsel Liderlik" davranışlarını etkin şekilde sergilemeleri bu sorumluluğun hakkıyla yerine getirilmesinde önem arz etmektedir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aksoy (2006) ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında Aydın ilini örneklemiştir. Şişman (2004) tarafından geliştirilen öğretimsel liderlik ölçeği çalışmanın veri toplama aşamasında kullanılmış ve toplanan veriler SPSS paket programında çözümlenmiştir. Bu aşamada frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve ölçek maddelerine ilişkin öğretmen algılamalarının standart sapma değerleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları, Aydın ilinde görev yapan ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin düşük olmadığını açığa çıkarmıştır. Bununla birlikte öğretimsel liderliğin alt boyutlarının tümünde, hizmet içi eğitime katılan okul müdürleri ile hizmet içi eğitime katılmayan okul müdürleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Gezici (2007), “Yöneticilerin Liderlik Stillерinin Çalışanların İş Tatmini Üzerindeki Etkileri: Özel Eğitim Kurumlarında Öğretimsel Liderlik ve Bir Uygulama” isimli tez çalışmasında Sakarya ilindeki Özel Eğitim Kurumlarında görev yapan yöneticilerin liderlik stillerinin çalışanların iş tatminlerine etkilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda yöneticilerin liderlik stillerinin otokratik, demokratik ve tam serbestlik sağlayan liderlik stilleri olduğu saptanmış, demokratik ve tam serbestlik sağlayan liderlik stiline çalışanların iş tatmini üzerinde olumlu; otokratik liderlik stiline ise çalışanların iş tatmini üzerinde olumsuz etkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Aksoy ve Işık (2008), Aydın il merkezindeki resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yürüttükleri araştırmalarında, ilköğretim kurumu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde yerine getirdiklerini tespit etmeye çalışmışlardır. Şişman’ın (2004) okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları çalışmasında kullandığı anket yardımıyla

topladıkları verilerle, kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını 5 alt boyutta incelemişlerdir. Sonuç olarak ilköğretim kurumları yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin düşük olmadığını ortaya koymuşlar ve alt boyutları bazı demografik özelliklerle karşılaştırarak anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmişlerdir.

“21. Yüzyılda Okul Yöneticisinin Niteliği: Öğretimsel Liderlik” isimli çalışmasında Aksoyalp (2010), ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının yetiştirecek olduğu nitelikli yurttaşlarla ülkenin kalkınmasında önemli bir görev üstlendiğine dikkat çekerek, bu kurumların eğitimin amaçlarının üst düzeyde gerçekleştirilmesi organizasyonunun sağlanmasında ve kaynakların etkili şekilde kullanılmasında okul işleyişinin merkezinde kurum yöneticileri olduğunu ifade etmiştir. Buradan yola çıkarak tarama yönteminde gerçekleştirdiği araştırmasında, 21.yüzyılda bir lider olarak kurum yöneticilerinin yeni görev ve niteliklerine ilişkin anlayışları ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çalışma neticesinde de 21.yüzyılda kurum yöneticisinin en önemli özelliğinin hem öğrenen hem de öğreten olduğunu, kurum yöneticilerinin yeni görevlerinden birinin de öğretimsel liderlik olduğunu, yüksek kalitede nitelikli bir eğitim ve öğrenci başarısı için kurum yöneticilerinin öğretme-öğrenme etkinliklerini temele almaları gerektiğini de içeren bir takım sonuçlara ulaşmıştır (Aksoyalp, 2010).

Yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim kurumu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde yerine getirdikleri ve bu rolleri yerine getirirken karşılaşılan sorunları ortaya koymayı amaçlayan doktora çalışmasında Sağır (2011), 1783 öğretmen ve 102 kurum müdürüne ulaşmış ayrıca karşılaşılan sorunları ortaya koymak için ise 10 kurum müdürü ile nitel yolla görüşme gerçekleştirmiştir. Hem nitel hem de nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı çalışmada ölçek olarak Şişman (2004) tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi, gerek yöneticilerin gerekse öğretmenlerin; öğretim liderliği ölçeğinde yer alan tüm maddelerin “Çoğu Zaman” gerçekleştirdiği algısına sahip olduğunu göstermektedir. Çalışma sonuçlarına göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ve yöneticiler arasında, kurum yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmelerine ilişkin farklı algılara sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca hem nicel hem de nitel

verilere göre, kurum yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmede en fazla sorunu “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” konusunda yaşamaktadır. En az sorun yaşanan alt boyut ise “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutudur.

Altaş (2013) “İlk ve Orta Dereceli Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini: Beyoğlu İlçesi Örneği” isimli yüksek lisans tez çalışmasını tarama modelinde gerçekleştirmiş ve Beyoğlu ilçesindeki ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan öğretmenlerden anket yardımıyla toplamış olduğu verileri katılımcıların demografik özellikleri ile birlikte analiz etmiştir. Öğretimsel liderliğin beş alt boyutunda anlamlı bir farklılık olup olmadığının saptanmaya çalışıldığı bu araştırma, öğretmen algılarına göre kurum müdürlerinin en üst düzeyde sergilediği öğretimsel liderlik rolünün derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte çalışmanın, en az yerine getirilen öğretimsel liderlik rolünün öğretmenlere yönelik konferanslar vermek üzere okul dışından konuşmacılar çağırma olduğunu ortaya koyması dikkat çeken bir noktayı işaret etmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre, kurum müdürlerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışları ile birlikte çalışan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan bir diğer çalışmada Konya ilinde görev yapan 365 ilköğretim öğretmenine ve 346 ortaöğretim öğretmenine ulaşılmıştır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada Tanrıoğen’in (2000) geliştirdiği “Öğretimsel Liderlik Envanteri” ve Polat’ın (2007) Türkçeye ve eğitim örgütlerine uyarladığı “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, yüksek derecede öğretimsel liderlik davranışları sergileyen kurum müdürlerinin okullarında görev yapan öğretmenlerin de yüksek düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışı sergilediğini ortaya koymuştur. Yani kurum müdürlerinin sergilemiş olduğu öğretimsel liderlik davranışları, öğretmenlerin sergilemiş olduğu örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde pozitif yönde etkilidir. Ayrıca araştırma öğretimsel liderlik davranışları alt boyutlarından sadece “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” alt boyutunun örgütsel vatandaşlık üzerinde etkisi olduğunu, diğer boyutların etkisi olmadığını ortaya koymuştur (Ünal ve Çelik, 2013).

Özdemir, Karadağ ve Kılınç (2013), kurum müdürleri üzerine yapmış oldukları nitel çalışmalarında öğrenen örgütlerde liderlik konusunu ele almışlar ve kurum müdürlerinin sergilemiş olduğu liderlik davranışlarını, öğrenen örgüt liderlerinin sahip olmaları gereken liderlik davranışları bağlamında değerlendirmişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını Ankara ilinde görev yapan 10 ilköğretim kurumu müdürü oluşturmuş ve veri toplama aracı olarak ise araştırmacıların geliştirmiş olduğu 7 soruluk nitel görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formuna katılımcıların vermiş oldukları cevaplar içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş ve sonuç olarak görüşme yapılan kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik başta olmak üzere, dönüştürücü liderlik ve hizmetkâr liderlik gibi birçok liderlik alanında eksikliklerinin olduğu görülmüştür.

Kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre tespit etmeye yönelik yapılan bir çalışmada, 249 öğretmen aracılığı ile toplanan veriler belirli istatistikî işlemlere tabi tutulmuştur. Bu veri analizleri sonucunda örgüt iklimi boyutlarının, öğretimsel liderliğin alt boyutlarının tamamı ile pozitif yönde orta düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmanın sonuçları, kurum müdürlerinin sergilemiş olduğu öğretimsel liderlik davranışları ile kurum ikliminin geliştirilmesi bağlamında tartışılmıştır (Ayık ve Şayir, 2014).

Bellibaş ve Gedik (2014) özel okullarda ve devlet okullarında çalışan kurum müdürlerini öğretimsel liderlik becerileri açısından karşılaştırmayı amaçladıkları araştırmalarını karma yöntemin açıklayıcı deseninde tamamlamışlardır. Araştırmanın nicel verilerini OECD tarafından 2008 yılında toplanan verilerle hazırlanan TALIS (Teaching and Learning International Survey) raporundaki veriler oluşturmaktadır. Nitel veriler ise her iki kurum türünde görev yapan 4 kurum müdürü ve 8 öğretmenden görüşme yoluyla elde edilmiştir. Bu bağlamda nitel veriler yardımıyla nicel veriler açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmada özel kurumlarda ve devlet kurumlarında çalışan kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmeleri açısından nicel veriler ile nitel verilerin çeliştiği görülmüştür. Rapordan elde edilen nicel veriler her ne kadar özel kurumlarda müdürlük yapanların öğretimsel liderlik rollerini daha fazla yerine getirdiğini ifade etse de; çalışmada elde edilen nitel veriler devlet

kurumlarında müdürlük yapanların özel kurumlarda görev yapanlara nispeten öğretimsel liderliğe daha fazla doğrudan katıldığını göstermektedir.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı diğer bir araştırmada yine Şişman (2004) tarafından geliştirilen öğretimsel liderlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma Batman il sınırları içerisinde görev yapan 877 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada örneklem seçimi tabaka örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Araştırma sürecinde elde edilen veriler; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi teknikleri yardımıyla çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini öğretmen algılarına göre yüksek düzeyde sergilediklerini göstermektedir. Algılanan öğretimsel liderlik düzeyinin öğretmen branşlarına göre farklılaşmadığı ancak cinsiyet, hizmet süresi, eğitim düzeyi ve görev yerine göre farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır (Soyvural, 2014).

Kurum yöneticilerinin çeşitli liderlik davranışlarının, öğretmenlere yansıyan sonuçlarını ortaya koymak için yapılan bir meta-analiz çalışmasında liderlik davranışları olarak etkileşimci, etik, dönüşümcü ve öğretimsel liderlik; öğretmenlere yansıyan örgütsel davranışlar olarak ise örgütsel adalet, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumu algıları ele alınmıştır. Çalışmaya 2001 yılı ile 2015 yılları arasında Türkiye’de okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında gerçekleştirilen araştırmalardan oluşan 33 araştırma dâhil edilmiştir. Rastgele etkiler modeline göre değerlendirilen analiz sonuçları, öğretmenlere yansıyan sonuçlar ve okulun etkililiği konusunda en yüksek etkiye sahip liderliğin etik liderlik olduğunu ve bunu sırasıyla dönüşümcü, öğretimsel ve etkileşimci liderlik davranışlarının izlediğini göstermiştir (Özgözü ve Altunay, 2016).

Olukpınar (2016) ise öğretimsel liderlik açısından okul öncesi yöneticilerini konu edinen bir tez çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmada okul öncesi kurumlarda görev yapan yöneticilerin kendi görüşlerinin yanında, aynı alanda görev yapan yönetici yardımcıları ve öğretmenlerin de görüşlerine başvurulmuştur. Veri toplama aracı olarak Hallinger (1983) tarafından geliştirilen PIRMS (Principal Instructional Management Scale) ve Gümüşeli (1996) tarafından ölçüm aracının genel yapısına bağlı kalınarak Türkçeye çevrilen 70

maddelik üretim liderliği leği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretimsel liderliğin tüm alt boyutlarında müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenler içerisinde kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarına yönelik en yüksek puan ortalamasının, kurum müdürlerinin kendilerine vermiş oldukları puanlar olduğu ortaya çıkmıştır. Yani kurum müdürleri, öğretimsel liderlik davranışları noktasında kendilerini çok iyi düzeyde görmektedirler. Bu sıralamayı sırayla müdür yardımcıları ve öğretmenler takip etmekte, öğretmenler müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını iyi düzeyde sergilediğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik yapılan alışma Sucu (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. İlişkisel ve nedensel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada Őıřman (2004) tarafından geliştirilen öğretimsel liderlik leği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21.0 programı ile zmlenmiş, ğretmen algılarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları düzeyi için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Bu iki kavram arasındaki ilişkinin tespiti için ise korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin “orta düzeyde” olduğu, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının da “oğu zaman” olduğu saptanmıştır. Bu iki kavram arasındaki ilişkiye bakıldığında ise; yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

## **2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Hallinger ve Murphy (1986) yapmış oldukları araştırmalarında etkili okulun oluşumuna katkı sağlamak amacıyla okulların öğretimsel lideri olarak yöneticileri ele almışlar, liderlik fonksiyonları ve liderlik süreçlerini içeren iki boyutlu bir yapı sayesinde öğretimsel liderliği kavramsallaştıran bir ereve sunmuşlardır. Buna göre liderlik fonksiyonları; okulun hedeflerinin tanımlanması ve paylaşılması, öğretimin yönetilmesi ve değerlendirilmesi, ğretim programının koordinasyonu, yüksek akademik standartları ve beklentilerin geliştirilmesi,

öğrenci gelişiminin izlenmesi, öğretmenlerin profesyonel olarak gelişimlerine katkı sağlanması, öğretimsel zamanın muhafaza edilmesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonunun artırılması olarak ifade edilir. Liderlik süreçleri ise; iletişim, karar verme, çatışma yönetimi, grup yönetimi, değişim yönetimi ve çevresel etkileşimdir.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamalarına ilişkin algılarını araştırdıkları çalışmalarında Salo, Nylund ve Stjernstrom (2015) okul liderliğinin öğretim uygulamaları ve öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerine vurgu yapılmasına rağmen, doğrudan öğretim liderliği ile ilgili araştırmaların az olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaların ya genel liderlik uygulamalarını belirlemek ya da okul ortamı gibi bazı somut olmayan değişkenlerin öğrenme üzerindeki etkisini ölçmeye odaklandıklarını söylemişlerdir. Onlara göre öğretim liderliği ile ilgili kavramlar muğlak ve belirsiz olup, okul liderliğinin çağdaş dönüşümlerinden etkilenmektedir. Araştırma verileri Norveç, İsveç ve Finlandiya’da öğretmenlerin sınıf içi çalışmalarına rehberlik eden kurum müdürlerinin yazılı anlatılarından elde edilmiştir. Bu anlatılar öğretimsel konularda müdürlerin öğretmenlerle yaşadıkları etkileşime dayalı deneyimlerini içermektedir. Verilerin üç aşamalı analizi başarılı öğretim liderliğinin; güvenilirlik, iş birliği içerisinde çalışma ve yönlendirme ile karakterize olduğunu göstermektedir. Araştırmada ilginç olan nokta ise, müdürlerin öğretim liderliği ile alakalı anlatılarının açık bir öğretici kelime zenginliğinden, yüz yüze gerçekleştirilebilecek öğretimsel rehberlik örneklerinden ve öğretimi güçlendirici doğrudan profesyonel ilişkilerden yoksun olmasıdır.

Brabham (2017) öğretimsel liderliğin, öğrenci başarısının ve okulların genel başarısının önemli bir yönü olduğunu söylemiştir. Öğretim liderleri olarak müdürler, yetkinliklerine dair sürekli bir düşünceye ihtiyaç duyarlar. Öğretmenler için iş gömülü mesleki gelişim (JEPD) öğretim liderleri tarafından uygulanmakta ve izlenmektedir. Bu vaka çalışmasının amacı, JEPD’ in kullanıldığı iki okulda iki kurum müdürünün algılanan öğretim liderliği davranışlarını incelemektir. Weber’in öğretim liderliği modeli, JEPD’ in uygulanmasının müdürlerin öğretim liderliği gelişimini nasıl etkilediğine ilişkin araştırma sorularını yönlendirmiştir. Veriler; mülakat, kurum müdürlerinin başkanlık ettiği JEPD oturumları



sirasındaki gözlemler, ilgili dokümanların incelenmesi yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın bulguları, katılımcıların öğretim liderliği gelişimlerinin odaklanmamış ve ölçüsüz olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma ilgili okulların öğretmenleri için bir JEPD sistemi uygularken kurum müdürlerinin etkili öğretim liderliği sergilemelerinin olumlu sosyal değişime destek olacağını göstermektedir.

Çin eğitim sistemi bağlamında öncü bir öğretim liderliği modeli geliştirmek, geleneksel beklentilere ve eğitim reformlarına cevap verebilmek adına kurum müdürlerinin öğretimsel liderliği kullanma biçimlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapmış oldukları çalışmalarında Qian, Walker ve Li (2017) Shenzen ve Guangzhou'da seçilen 22 ilköğretim okulu müdürleri ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmeler neticesinde temel liderlik ilkelerini kategorize etmek için nitel analizler yapılmıştır. Bu analizler neticesinde altı ana boyuta sahip bir öğretim liderliği modeli oluşturulmuştur. Araştırmanın özgün yanı, kurum müdürlerinin doğu rüzgârı ile batı rüzgârının buluştuğu bir bağlamda öğretim liderliğini nasıl uyguladıklarını araştırıyor olmasıdır. Yani öğretim liderliği uygulamalarında hem ithal reform girişimlerini hem de geleneksel beklentileri karşılama noktasında sergilenen davranışlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öğretim liderliği son otuz yılda aktif bir eğitim yönetimi araştırması olmuştur. Bu süre zarfında ise öğretim liderliğinin zaman içerisinde nasıl kavramsallaştırıldığı hususunda önemli farklılıklar oluşmuştur. Bu çalışmanın amacı, 2013 yılına kadar ulusal düzeyde genellenebilir bir veri seti kullanılarak son 25 yılda öğretim liderliği konusunda yapılan nicel araştırmaların kapsamlı bir incelemesini sunmaktır. Araştırmacılar, ABD Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi tarafından yönetilen Okullar ve Personel Araştırması (SASS) veri tabanında yer alan çalışmalardan öğretim liderliğinin en az bir yönünü araştıran 109 çalışmanın meta analizini gerçekleştirmiştir. Buna göre bu çalışmalarda yönetimsel liderlik ve etki, öğretmen özerkliği ve etkisi, yetişkin gelişimi ve okul etkisi olmak üzere dört ana öğretimsel araştırma teması vardır. Öğretim liderliği temaları ile ilgili olarak en çok araştırılan üç faktör şunlardır: öğretmen memnuniyeti, öğretmen bağlılığı ve öğretmen devamlılığı. Bu çalışma her bir tema altındaki çalışmaları detaylandırmakta, faktörler arasındaki ilişkileri tanımlamakta ve bu ilişkileri tek

bir modelle bütünleştirmektedir. Bu yönüyle bu çalışma, ulusal düzeyde genellenebilir aynı veri kümesinden öğretim liderliğini araştıran niceliksel bulguların bugüne kadar olan en kapsamlı literatür taramasını sunmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, 25 yıldır yapılmış olan çeşitli öğretim liderliği çalışmalarının kavramsal evrimi olarak değerlendirilebilir (Boyce ve Bowers, 2018).

Wiezorek ve Manard (2018) yapmış oldukları çalışmada ABD' nin Midwestern eyaletinde kırsal bölgelerde görev yapan ve göreve yeni başlayan altı kurum müdürünün liderlik deneyimlerini fenomenolojik (görüngüsel) olarak ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bulgular, kurum müdürlerinin iş ve özel hayatlarını dengelemek için çalıştıklarını, görev yapmış oldukları toplumun beklentilerini karşılayabilmek adına görünür olmaya gayret ettiklerini göstermektedir. Ayrıca kırsal bölgede bütçe imkânlarının kısıtlılığı sebebiyle, kurum müdürlerinin bina ve ilçe düzeyindeki zorlukları da ortadan kaldırmaya çalıştıklarını göstermektedir. Bununla birlikte okul müdürleri; öğretmen, öğrenci ve veliler arasında güvene dayalı ilişkiler oluşturmaya odaklanmıştır. Çalışmanın sonuçları, bir öğretim lideri olarak yeni göreve başlayan kurum müdürlerinin özellikle kırsal bölgelerdeki okul toplumunun beklentilerini anlama ihtiyaçlarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca kırsal bölgelerde görev yapan yeni öğretim liderleri; genişleyen iş sorumluluklarını karşılayabilmek için beceri geliştirme, rehberlik ve kırsal okul liderlerinin özel ihtiyaçlarına yönelik kişisel gelişim programlarına ihtiyaç duymaktadırlar.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama yöntemleri, veri toplama araçları ve toplanan verilerin analiz süreçleri detaylı şekilde ele alınmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma halk eğitimi merkezlerinde görev yapan kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde yerine getirdiklerini saptamak amacıyla yapılan bir “karma yöntem” araştırmasıdır.

Çalışmanın bir karma yöntem araştırması olarak tasarlanması, doğruya yakın, güvenilir ve derinlemesine bilgiler elde edebilmek için hem nitel hem de nicel yöntemlere dayalı tekniklerin bir arada kullanılması düşüncesiyledir. “Karma yöntem araştırması, araştırma problemini kapsamlı ve çok boyutlu incelemek amacıyla, pragmatist felsefenin ilkeleri doğrultusunda nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak gerçekleştirilen araştırma olarak tanımlanır (Yıldırım & Şimşek, 2013: 351)”. Karma yöntemler araştırmasının merkezinde, nicel ve nitel yöntemlerin bütünleşmesi veya karma hale gelmesi yer almaktadır. Başka bir deyişle bütünleştirme veya karma hale getirme, bir çalışmada nicel ve nitel bileşenlerin açıkça birbiriyle ilişkilendirilmesidir (Taşdemir, 2018: 9).

Pozitivist felsefenin ürünü olan nicel veri toplama araçlarıyla, post-pozitivist felsefenin ürünü olan nitel veri toplama araçlarının bir arada kullanılmasının, araştırmacılara önemli avantajlar sağlayacağı ve araştırmalara çeşitlilik getireceği yönünde yaygın görüşün var olmasıyla birlikte, karma yöntemin özellikle sosyal bilimlerde kullanımı, her geçen gün daha da önem kazanmaktadır (Çepni, 2009: 33). Çevremizdeki olayların ve olguların tek boyutlu değil de, çok boyutlu ve karmaşık olması, özellikle sosyal bilimlerde karşılaşılan sorunlara etkili çözümler üretilebilmesi için farklı yöntemlerin bir arada bulunduğu karma yöntemlerin kullanımını gerekli kılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013: 351).

Bu nedenle araştırma nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılarak bir yöntemin zayıf yönlerinin diğer yöntemin güçlü yönleri ile tamamlanmasına olanak tanıyan karma yöntem desenlerinden çeşitleme deseninde desenlenmiştir. Çeşitleme deseninin amacı, nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak elde edilen verileri çeşitlendirmek, karşılaştırmak, bütünleştirmek ve farklı, ancak araştırma soruları ile doğrudan ilgili veriler elde etmektir (Morse, 1991, akt. Yıldırım & Şimşek, 2013: 355). Bu desen nicel verilerle nitel verilerin birbirleriyle karşılaştırılmasına ve bu yolla araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artırılmasına katkıda bulunur (Yıldırım & Şimşek, 2013: 355).

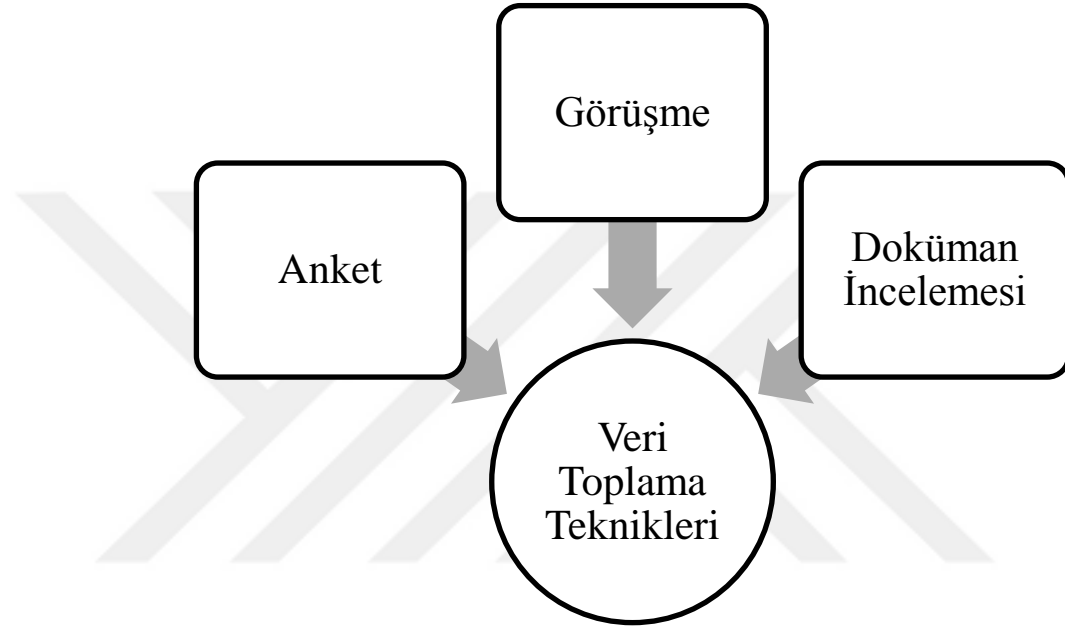
### **3.2. Veri Toplama Teknikleri**

Karma yöntemeye dayalı çeşitleme deseninde tasarlanan bu çalışmada, veri çeşitliliği sağlamak amacıyla nicel veri toplama tekniklerinden anket tekniği ve nitel veri toplama tekniklerinden de görüşme tekniği ile doküman incelemesi kullanılmıştır.

Anket, araştırmacının araştırma sürecine bizzat katılmadığı, çalışma grubuna doğrudan sunulan ve kişisel olmayan sorulardan oluşan bir veri toplama tekniğidir (Ekiz, 2013: 115). Bir soru cetveli aracılığı ile kaynak kişilerin doğrudan okuyup cevaplamalarına imkân tanıyan anketler özellikle sosyal bilimler üzerine yapılan çalışmalarda gözlemleri standartlaştırmak üzere kullanılırlar. Araştırmacı ile çalışma grubu arasındaki bağ yüz yüze değil, standart soru listesi aracılığı ile kurulur (Balcı, 2007: 140).

Görüşme ise, insanların bir konudaki duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, neyi neden düşündüklerini ve davranışlarına yön veren etkenleri tespit etmeyi amaçlayan nitel bir veri toplama tekniğidir (Ekiz, 2013: 62). Yapı bakımından; yapılandırılmış görüşme, yarı-yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere farklı uygulama biçimleri vardır. Bu çalışmada görüşmecinin, görüşme sürecinde verecek olduğu tepkilere dayalı olarak görüşme formu üzerinde değişiklik yapma imkânı sağlaması açısından yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Buna dayalı olarak görüşme soruları önceden hazırlanmış ancak görüşme sürecinde ortaya çıkan farklı durumlar göz önünde bulundurularak gerekli esneklik sağlanmıştır.

Veri çeşitliliği sağlamak amacıyla çalışmada başvurulan bir diğer veri toplama tekniği ise doküman incelemesidir. Bu teknik, araştırılan konuyla ilgisi olduğuna inanılan resmi ya da gerekli izinler dâhilinde özel kayıtların toplanması ve sistematik şekilde incelenmesini konu edinir. Bu tekniğin araştırmalarda kullanılmasının başlıca iki nedeni: veri toplamada veri çeşitliliğinin sağlanması (üçgenleme) ve araştırılacak konunun başka teknikler aracılığı ile araştırılmasının imkân dışı olmasıdır (Ekiz, 2013: 70).



Şekil 1. Veri toplama teknikleri

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Şişman (2004) tarafından geliştirilen “Kurum Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır ve ilk bölümde araştırmanın konusu hakkında görüşlerine başvurulan eğitimcilerin; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, hizmet süresi ve görevleri ile ilgili sorular bulunmaktadır. İkinci kısımda ise “Kurumun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması”, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi”, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi”, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi”, “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” olmak üzere 5 faktör içerisinde yer alan toplam 50 madde bulunmaktadır.

Ölçekteki her bir madde 5’li Likert tipinde değerlendirilmekte ve ölçekte herhangi bir ters puanlama gerektirecek madde bulunmamaktadır. Ölçekte faktör bazında alınabilecek minimum puan 10, maksimum puan 50; ölçeğin tamamından alınabilecek minimum puan 50, maksimum puan ise 250’dir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 515 öğretmen ve usta öğreticiden elde edilen veriler SPSS (Statistical for Social Sciences for Windows) paket programına yüklenmiş ve iç güvenilirliğini tespit etmek amacıyla “Cronbach (Alpha)” katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan Cronbach Alpha istatistiğinin ölçme aracının alt boyutlarına ve tamamına yönelik katsayıları Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1 Ölçme Aracının İç Güvenirlik Testi Sonuçları

Ölçme Aracının Boyutları	Boyuttaki Madde Sayısı	Alpha
Kurumun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	10	.86
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	10	.85
Öğretim Süreci ve Kursiyerlerin Değerlendirilmesi	10	.90
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	10	.89
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	10	.91
Toplam	50	.96

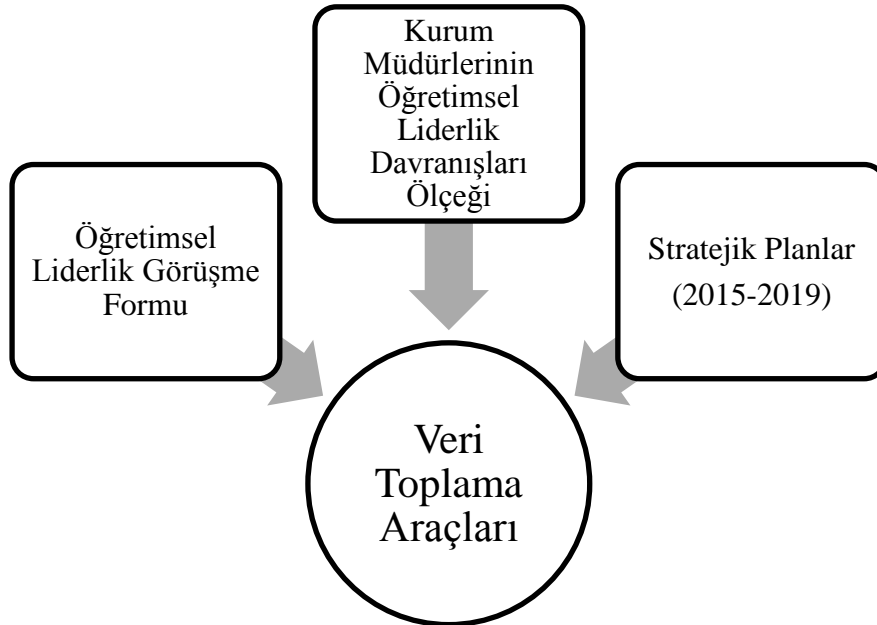
Tablo 1 incelendiğinde ölçme aracına ilişkin Alpha değerlerinin ölçme aracının iç güvenilirliğinin yüksek olduğunu ortaya koyduğu görülmektedir. Ölçme aracının tüm maddeler toplamında ölçülen Alpha değeri 0.96’dır. Bu oldukça yüksek bir değerdir ve kullanılan ölçme aracının güvenilirliğini kanıtlar. Ayrıca ölçme aracında yer alan alt boyutlara ilişkin Alpha katsayıları ayrı ayrı değerlendirildiğinde katsayıların 0.85’in altına düşmemiş olması, alt boyutlar düzeyinde de ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Aynı ölçme aracının farklı çalışmalarda yapılan güvenilirlik analizlerinde ölçme aracının Alpha değeri Sağır (2011) tarafından 0.97 olarak hesaplanmışken Şişman (2016) tarafından 0.98 olarak hesaplanmıştır.

Nitel veri toplama araçları olarak ise, önce kurum müdürleri ile yapılan görüşme için araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretimsel Liderlik Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken, ölçekte yer alan öğretimsel liderlik alt boyutları göz önünde bulundurulmuş ve bu alt boyutları ölçmeyi amaçlayan açık uçlu sorular geliştirilmiştir.

Ayrıca eğitimcilerle yapılan görüşmelerde eğitimcilerin fikirleri alınmış ve görüşme formu geliştirilirken bu fikirlerden yararlanılmıştır. Form geliştirildikten sonra nitel veri yöntemleri alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş, bu doğrultuda form üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Formda nicel veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekte yer alan öğretimsel liderlik kavramının 5 alt boyutunu ölçmeyi ve derinlemesine bilgi sağlamayı amaçlayan toplam 12 soru bulunmaktadır.

Bir diğer veri toplama aracı olarak da doküman incelemesi yapmak üzere, kurumların 2015-2019 yılları için hazırlamış oldukları stratejik planlar, kurum müdürlerinin izni dâhilinde toplanmıştır. Stratejik planlar, kurumların uzun vadeli planlamaya dayalı en kapsamlı planlama çalışmaları olmaları ve yıllık faaliyet planları ile kurul toplantılarına referans teşkil etmeleri sebebiyle tercih edilmiştir.



Şekil 2. Veri toplama araçları

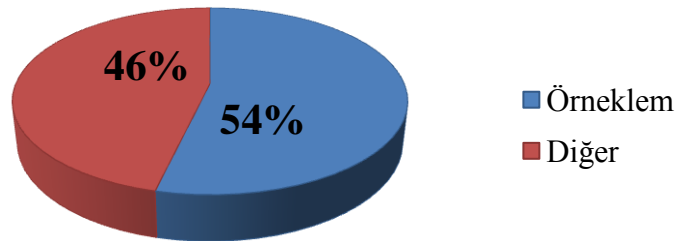
### 3.4. Çalışma Grubu

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla örneklem seçimi yapılmıştır. Amaçlı örnekleme, bilgi yönünden zengin olduğuna inanılan durumların derinlemesine çalışılmasını olanaklı kılmaktadır. Buna bağlı olarak çalışmanın örneklem seçiminde tercih edilen maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde temel amaç, çalışılan probleme taraf olacak bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013: 135).

Bu amaçla, kurum müdürleri için aynı kurumda en az dört yıl idarecilik yapmış olmak ve eğiticiler için ise aynı kurumda en az bir yıl öğretmen/usta öğretici olarak çalışmış olmak örneklem seçiminde ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu 515 öğretmen/usta öğretici ve 9 kurum müdürü oluşturmaktadır.

### 3.5. Veri Toplama Süreci

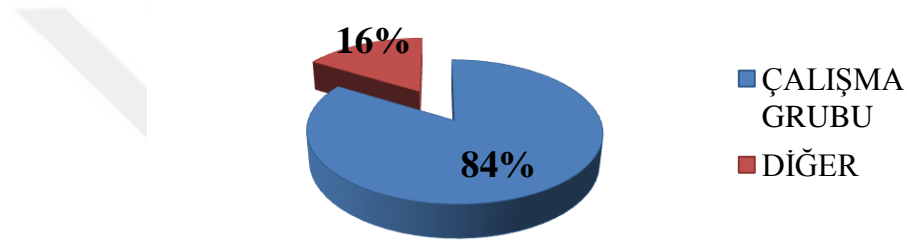
Çalışmada halk eğitimi merkezlerinde en az bir yıl görev yapmış eğitimciler (öğretmen, kadrolu ve ücretli usta öğreticiler) kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ölçeği (EK-1) uygulanmıştır. Bu kapsamda Trabzon ili merkez, doğu ilçeleri ve batı ilçeleri olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Doğu ilçeleri grubunda 200 ölçek, merkez ilçede 250 ölçek ve batı ilçeleri grubunda ise 150 ölçek olmak üzere toplam 600 ölçek uygulanmış, usta öğretici olarak bir yıldan az çalışmış olanlara ait ölçekler kapsam dışına çıkarıldıktan sonra 515 tanesi değerlendirmeye alınmıştır.



Şekil 3. Örneklemin evren içerisindeki ağırlığı



Bununla birlikte halk eğitimi merkezlerinde görev yapan 9 kurum müdürü ile araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşüne sunularak gerekli düzeltmeler yapılan görüşme formuna dayalı olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İl genelinde görevli 18 kurum müdüründen 9 tanesi ile bu görüşmeler yapılmış, eğitimcilere uygulanan ölçekte yer alan öğretimsel liderlik alt boyutlarına ilişkin derinlemesine veriler elde edilmiştir. Görüşme yapılan kurum müdürlerinin görev yapmış oldukları halk eğitimi merkezlerinin 2017-2018 eğitim yılı içerisinde gerçekleştirmiş oldukları hayat boyu öğrenme çalışmalarını Şekil 4’te de belirtildiği üzere, il genelinde aynı eğitim dönemi içerisindeki hayat boyu öğrenme çalışmalarının %84’ünü oluşturmaktadır.



Şekil 4. Çalışma grubunun il hayat boyu öğrenme çalışmalarındaki ağırlığı

Üçüncü olarak ise görüşme yapılan kurum müdürlerinden 2015-2019 yılları arasını kapsayan kurum stratejik planları alınmış olup, bu planlarda yer alan stratejik amaçlar ve bu amaçlara dayalı hedefler araştırmada veri kaynağı olarak kullanılmak üzere tasnif edilmiştir.

### 3.6. Verilerin Analizi

Kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik kendi görüşlerini içeren nitel veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel gaye, araştırma için toplanmış olan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu nedenle içerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259).

Bu amaçla görüşmeye katılan kurum müdürlerine birer kod verildikten sonra, her bir kurum müdürünün görüşme neticesinde her bir soruya vermiş oldukları cevaplar aynı sorular altında bir araya getirilmiştir. Daha sonra bu veriler arasında benzerlik gösteren durumlar tespit edilmeye çalışılmış ve bu anlamda davranışsal kodlar oluşturmak amaçlanmıştır. Kodlama işi bittikten sonra bu kodların birbirleriyle ilişkili olanları ortak kategori altında sınıflandırılmıştır. Oluşturulan bu kategoriler de araştırmanın amaçlarına yönelik temalar altında bütünleştirilmiştir.

Son olarak oluşturulan tema, kategori ve kodlar, tablolaştırılmış, frekans ve yüzde hesaplamalarıyla birlikte kurum müdürlerinin görüşleriyle doğrudan ilişkilendirilerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde açıklanmaya çalışılmıştır. Analizin geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak adına veriler, hem araştırmacı hem de danışman tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve bu analizler birbirleriyle karşılaştırılarak birbirleriyle tutarlılık gösterenler analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Halk eğitimi merkezi müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik eğitici tutumlarını içeren nicel veriler de SPSS (Statistical For Social Sciences for Windosw) paket programı aracılığı ile çözümlenmiştir. Nicel verilerin açıklanmasına, araştırmaya katılan eğitimcilerin kişisel bilgilerini içeren betimsel istatistiklere yer verildikten sonra verilerle ilgili frekans, ortalama, yüzde hesaplamaları açıklanmıştır. Analiz neticesinde oluşan ortalama puanlar [(1.00-1.49=Hiçbir Zaman), (1.50-2.49=Çok Seyrek), (2.50-3.49=Ara Sıra), (3.50-4.49=Çoğu Zaman), (4.50-5.00=Her Zaman)] olacak şekilde değerlendirilmiş ve bu değerlendirme bağlamında yorumlanmıştır.

Kurumların 2015-2019 yıllarını kapsayan stratejik planlarından elde edilen veriler de yine içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu planlarda yer alan stratejik amaçlar ve bu amaçlara dayalı stratejik hedefler, araştırmada kullanılacak veriler olarak seçilmiştir.

Stratejik planların, kurumun bütün faaliyetlerine ve çalışmalarına kaynak teşkil eden en üst planlama metni olması nedeniyle, bir stratejik planda yer alan stratejik amaçlar ve hedeflerden en az birinin öğretimsel liderlik ile ilgili olması yeterli görülmüştür. Bu analiz neticesinde öğretimsel liderliğin uygulama alanıyla

ilgili olduğu düşünölen stratejik amaçlar ve hedefler, kurum müdürlerinin kodları ve öğretimsel liderliğin alt boyutları bağlamında tablolaştırılıp açıklanmaya çalışılmıştır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Halk eğitimi merkezi müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ortaya koymaya yönelik, kurum müdürleriyle yapılan görüşmelerin içerik analizleri, kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları hakkında eğitici tutumları ve kurumların stratejik planlarının incelenmesi bu bölümün içeriğini oluşturmaktadır.

#### 4.1. Kurum Müdürlerinin Görüşlerine Dayalı Bulgular

Kurum müdürleriyle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular öğretimsel liderliğin her bir alt boyutu bağlamında ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

##### 4.1.1. Kurumun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 2 Kurumun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı Alt Boyutu Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi

TEMA	KATEGORİ	KOD	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	f	%	
			Kurumun Amaçları	Amaçların Belirlenmesi	Değişen dünya koşulları							X		
Ulusal politikalar		X			X							2	%22	
Bakanlık	X	X			X	X	X	X	X	X	X	9	%10	
Alan taramaları	X	X				X	X		X	X		6	%67	
Paydaşların talepleri	X	X			X		X	X	X		X	6	%67	
Amaçların Tanımlanması	Hayat boyu öğrenmeyi sağlama			X	X		X	X	X			5	%56	
	Yaşam kalitesini yükseltme									X		1	%11	
	Meslek kazandırma								X		X	2	%22	

Tablo 2 (Devam) Kurumun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı Alt Boyutu  
Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi

TEMA	KATEGORI	KOD	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	f	%	
			Kurumun Amaçları	Amaçların Tanımlanması	Değişen şartlara uyum		X					X		X
Kişisel katkı	X				X			X		X		4	%44	
Örgün eğitim destekleme						X					X		2	%22
Yaygın eğitim hizmeti sunma									X				1	%11
Talebe yönelik eğitim verme	X				X	X	X			X	X		6	%67
Yetişkin eğitim verme												X	1	%11
İnformal bilgilendirme										X		X	2	%22
Amaçların Paylaşılması	Toplantılarda paylaşım açma	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	9	%100
	Örnek olmaya çalışma	X											1	%11
	Faaliyetleri amaçlara seçme			X							X		2	%22

Kurumun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı alt boyutunda sergilenen öğretimsel liderlik davranışlarını ortaya koymak amacıyla, katılımcılara “Kurumunuzun varoluş amaçları hakkında neler söyleyebilirsiniz? Bu kurum neden var?” sorusu yöneltilmiş ve amaçları kimlerin belirlediği, diğer paydaşlarla nasıl paylaşıldığı sondaları ile görüşme desteklenerek katılımcıların görüşleri alınmıştır.

Bu görüşlere dayalı olarak oluşturulan Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların tamamı, kurumun amaçlarının belirlenmesinde ilk sorumluluğu bakanlığa yüklemiştir.

Katılımcılardan M1 “..tabi öncelikle devlet kurumu olmamız nedeniyle amaçlar bakanlık tarafından belirleniyor, ilgili yönetmelik ve mevzuatlarda ifade ediliyor” diyerek bu durumu ifade etmiştir. Amaçların belirlenmesinde dünyanın ve çağın değişimine dikkat çeken M7, bakanlığın bu değişimler doğrultusunda

sistem üzerinde gerekli değişiklikleri yaptığını söylemiştir. Katılımcıların %22'si yine amaçların belirlenmesinde ulusal politikaların rolüne değinmiştir. Bu duruma dikkat çeken M2 “*genel itibarıyla bu amaçlar tabii ulusal politikalar ve önce bakanlık düzeyinde belirlenir*” demiştir.

Katılımcılar bu amaçların genel amaçlar olduğunu vurgulamış, yerelde de bu genel amaçlarla uyumlu olarak özel amaçların belirlendiğini söylemişlerdir. Yereldeki amaçların belirlenmesinde kurumun bulunduğu bölgenin ihtiyaçlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan alan taramalarının ve paydaş olarak sürece katılan kamu ve sivil toplum kuruluşlarının taleplerinin rol oynadığını söyleyenler grubun %67'lik dilimini oluşturmaktadır.

M5 bu durumu “*...öğretmenlerimiz, okul-aile birliği üyelerimiz ve ilçemizdeki kamu ve sivil toplum kuruluşlarından ilgili olanlarla bir araya gelerek yerele yönelik amaçları tespit ediyoruz*” ifadeleriyle dile getirmiştir. M7 ise “*Yerelde ise amaçları talepler belirliyor. Mesela ilçede biz yüksekokuldan tutun da ziraat odasına varıncaya kadar yapmış olduğumuz alan taramalarında oluşan taleplere göre amaçlarımızı belirliyoruz*” diyerek aynı duruma açıklık getirmiştir.

Amaçların tanımlanmasında en çok vurgu yapılan kavram talebe yönelik eğitim verme olmuştur. Katılımcıların %67'si halk eğitimi merkezlerinin varoluş amacını bulunmuş oldukları bölgede yer alan kitlenin taleplerine yönelik eğitim verme olarak görmektedir. Bir diğer kavram ise hayat boyu öğrenme kavramıdır. Katılımcıların %56'sı halk eğitimi merkezlerinin varoluş amacını ifade ederken hayat boyu öğrenme kavramına temas etmiştir.

M2, halk eğitimi merkezlerini hayat boyu öğrenme sürecinde ortaya çıkan eğitim ihtiyacını giderme ve bu açığı kapatma adına kurulmuş olan kurumlar olarak tanımlamıştır. M6 ise “*Hayat boyu öğrenme kapsamında, önceden yediden yetmiş yediye diyorduk, şimdi anaokullarının da kapsama dahil olmasıyla birlikte beş yaşından seksen doksan yaşına kadar toplumun tüm kesimlerine eğitim hizmeti sunmak için varız*” sözleriyle bu durumu ifade etmiştir.

Halk eğitimi merkezlerinin amaçları arasında hitap edilen kitlenin kişisel gelişimlerine katkı sağlamayı ifade edenler %44 iken, örgün eğitimi desteklemeyi ve meslek kazandırmayı da bu amaçlar arasında görenler %22'dir. Dünyanın ve çağın değişen şartlarına uyum sağlama noktasında vatandaşları desteklemeyi halk

eğitimi merkezlerinin varoluş amaçları arasında görenler %33 ağırlığa sahiptir. M7, *“Toplumda değişen şartlara ve rollere insanların uyum sağlaması noktasında destek almak için gidecekleri kurumlar buralar. Mesela genç bir kızımız anne olmuş, bu konuda yardım gerektiğinde tekrar örgün eğitime gitme şansı yok. Bu noktada ihtiyaç duyduğu desteği bu kurum sağlayacak ona. Yine mesela teknolojik olarak anne-babalar çocuklarının gerisinde kalıyor. Bu açığı kapatmak da bu kurumun görevi oluyor”* sözleriyle buna dikkat çekmiştir.

Halk eğitimi merkezleri uzun bir zaman yaygın eğitim ile özdeşleşmiş olmasına rağmen yaygın eğitim hizmeti vermeyi kurumun amaçları arasında tanımlayanlar %11’de kalmıştır.

Amaçların paylaşımı kategorisinde ise katılımcıların tamamı kurumun belirlenmiş olan amaçlarını gerek kurum içerisindeki kurul toplantılarında gerekse de ilçe düzeyinde yapılan planlama toplantılarında ilgili kişi ve kurumlarla paylaştıklarını ifade etmişlerdir.

M4, *“belirlemiş olduğumuz amaçları kaymakamlık bünyesinde yılda iki kez yapılan hayat boyu öğrenme paylaşım ve planlama toplantılarında ilgili kurum ve kuruluşlarla paylaşıyorum. İlçe genelinde olduğu gibi kendi kurumumuzda da yapmış olduğumuz toplantılarda çalışma arkadaşlarımızla bunları paylaşıyoruz”* demiştir.

Katılımcıların %22 si ise kurumda yapılan faaliyetlerin seçiminde amaçlara uygunluğu özel olarak değerlendirdiklerine değinmişlerdir. M2 bu konuda *“...kurum olarak bizler bütün herkesin katılımıyla her ayın son cuma günü paylaşım toplantısı adı altında toplantı yaparız. Bu toplantılarda genel ve yerel amaçlar ele alındıktan sonra, bu amaçlara yönelik o ay içerisinde yapmış olduğumuz çalışmaların kritiğini yaparız. Yine bu amaçlara yönelik bir sonraki ay yapacak olduğumuz çalışmaların planlamasını yaparız. Ben kurum olarak elde etmiş olduğumuz başarıların bu son cuma toplantıları sayesinde olduğuna inanıyorum”* demiştir.

Amaçların paylaşılmasında örnek olmayı ncelediklerini ifade eden M1, *“Kurul toplantılarında çalışma arkadaşlarımıza neler yapacağımızı, neler yapmamız gerektiğini, vatandaşa bakış aımızın ne olması gerektiğini ve halk eğitimi merkezi olarak hizmet odaklı olmamız gerektiğini paylaşıyorum. Biz*

idareciler olarak da gerek eğitimcilerimize gerekse kuruma gelen herkese bu şekilde yaklaşım göstererek söylediklerimizi birebir uygulamaya çalışıyoruz” diyerek bu duruma dikkat çekmiştir.

Tablo 2.1 Kurumun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı Alt Boyutu Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi

TEMA	KATEGORİ	KOD	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	f	%	
			Amaçların uygulamaya yansıtılması	Kurslara yönelik çalışmalar	Talebe yönelik kurs açma			X	X	X				X
Yeterli kursiyer sayısı	X											1	%11	
Kurs materyallerinin temini	X					X						2	%22	
Uygun eğitim ortamı sağlama						X						1	%11	
Etkin planlama											X	2	%22	
Eğiticilere yönelik çalışmalar	Nitelikli eğitici görevlendirme	X		X	X	X			X	X	X	X	8	%89
	Eğiticilerin eğitimi			X		X					X		3	%33
Kursiyerlere yönelik çalışmalar	Kursiyer devamlılığını sağlama			X				X	X	X	X	X	6	%67
	Kursiyerleri güdüleme								X		X		2	%22
	Bireysel ihtiyaçlar				X								1	%11

Kurumun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunda ikinci temayı Tablo 2.1’de belirtildiği üzere, amaçların uygulamaya yansıtılması oluşturmaktadır. Bu tema altında, açılan kursların kurumun amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için kurum müdürlerinin uygulamada sergilemiş oldukları davranışlara yer verilmiştir.



Amaçların uygulamaya yansıtılması teması altında oluşturulan ilk kategori kurslara yönelik çalışmaları içermektedir. Buna göre kurum müdürlerinin %44'ü kursların talebe yönelik açılmasına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. %22'si kurs öncesinde yapılacak etkin planlamaya önem verdiklerini söylemiştir. Kurs materyallerinin eksiksiz olmasına dikkat ettiklerini söyleyenler %22 iken kurum müdürlerinin %11'i de kurs açılması için yeterli kursiyer sayısı ve kursun açılacak olduğu uygun bir eğitim ortamının sağlanmasına dikkat ettiklerini söylemiştir.

Amaçların uygulamaya yansıtılması teması altında oluşturulan bir diğer kategori ise kurum müdürlerinin görev verecek oldukları eğitimcilere yönelik çalışmaları kapsamaktadır. Buna göre kursların kurumun amaçlarını gerçekleştirmeye hizmet etmesi adına kurum müdürlerinin %89'u nitelikli eğitici görevlendirmeye gayret ettiklerini söylemişlerdir. %33'ü ise görev vermiş oldukları eğitimcilerin eğitimine önem verdiklerini ifade etmişlerdir.

Bu tema altında oluşturulan son kategoriyi de kursiyerlere yönelik çalışmalar oluşturmaktadır. Bu kategori altında kurum müdürlerinin en çok dile getirdikleri husus, kursiyerlerin kursa devamlılıklarının sağlanması yönündedir. Bu hususa dikkat ettiklerini söyleyenler grubun %67 ağırlığını oluşturmaktadır. Kurum müdürlerinin %22'si kursiyerlerin güdülenmesi ve motivasyonlarının sağlanmasına önem verdiklerini belirtmiş, %11'i ise kursiyerlerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate aldıklarını ifade etmiştir.

Kursların amaca ulaşabilmesi için eğiticinin alana hakim olmasının gerekliliğini vurgulayan M4 "*Kursların amaçlarına ulaşmasının temeli bana göre iki şeyden geçiyor: birincisi gönüllülük esasına dayalı talep olacak, ikincisi de o alanda kendini iyi yetiştirmiş bir eğiticiniz olacak. Yani özellikle eğiticiniz alana hakim ise amaca ulaşma ihtimaliniz o derece fazla oluyor*" diyerek bu duruma dikkat çekmiştir.

Aynı duruma dikkat çeken M6 "*...kursu verecek hocaların belirlenmesinde hassas davranıyorum. Yani o kursu verecek kişinin kendini iyi yetiştirmiş olmasına özen gösteriyorum*" demiştir.

M1 de bu hususu "*...görevlendirecek olduğumuz eğiticinin bu alanda yetkin olmasına özen gösteriyoruz. Bilgi ve tecrübe anlamında ayaklarının yere basmasını istiyor ve bunu araştırıyoruz*" ifadeleriyle dile getirmiştir.

Görev verecek oldukları eğitimcilerin eğitimlerine dikkat ettiklerini ifade eden M2 bu durumu “...*bu amaç doğrultusunda kurslarda eğitici olarak görevlendirecek olduğumuz kişileri kurs öncesinde mutlaka bir uyum eğitimine tabi tutuyoruz*” ifadeleriyle belirtmiştir.

M3, M4, M5 ve M9 kursların amaçlara ulaşabilmesi için özellikle gönüllülük esasına dayalı talebe yönelik kurs açmaya özen gösterdiklerini söylemişlerdir.

M9 bu durumu “...*düzenlediğimiz kursların amacına ulaşabilmesi için özellikle toplumun ihtiyaç duyduğu alanların tespiti için alan tarama çalışmaları yapıyor, bu çalışmalar neticesinde elde edilen veriler üzerinden ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparak kursları planlamaya özen gösteriyoruz*” ifadeleriyle dile getirmiştir.

M3 ise “*Kursların amaçlara ulaşabilmesi için öncelikle hedef kitlenin doğru oluşmasına dikkat ediyorum. Yani ihtiyaç doğrultusunda talepte bulunan kişilerden oluşan bir hedef kitle olmasına özen gösteririm*” diyerek bu duruma dikkat çekmiştir.

Kursiyerlerle alakalı devamlılığın sağlanmasının amaçlara ulaşmada çok kritik öneme sahip olduğunu dile getiren M2 “...*kursiyerlerin devam/devamsızlık durumuna çok dikkat ediyoruz. Çünkü kaybedilen her ders amaca ulaşmada bir eksiklik ifade ediyor*” demiştir.

Kursun amacına ulaşabilmesi için devamsızlık problemi olmaması gerektiğinin altını çizen M8 bu nedenle kursa katılan kursiyerlerin istekli şekilde gelmelerini sağlamaya çalıştıklarını söylemiştir.

Kursiyerlerle alakalı yapılan çalışmalar altında kursiyerleri güdülemeye çalıştıklarını ifade eden M6 “...*kursiyerlerin motive edilmesine önem veriyorum. Bu nedenle kursun kendilerine sağlayacak olduğu katkıları da etkin şekilde onlara anlatıyor, böylelikle onları motive etmeye çalışıyoruz*” demiştir.

#### 4.1.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 3 Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Alt Boyutu Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi

TEMA	KATEGORİ	KOD	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	f	%	
			Öğretim sürecinin yönetimi	Kurs içi uygulamalara katılma	Kurs verimliliğini artırma		X		X					
Kurs hocasına rehberlik		X											1	%11
Kursiyer başarısını artırma						X		X					2	%22
Takdir-Teşvik etme								X					1	%11
Yetersiz idari personel	X	X			X						X	X	5	%56
Kursların yoğunluğu	X	X			X							X	4	%44
Bayan ağırlıklı kursiyer						X	X		X				3	%33
İdarecilerin iş yoğunluğu		X											1	%11
Kurs yerlerinin dağınıklığı								X			X		2	%22
Aile eğitimleri	X												1	%11
Kurs dışı faaliyetler düzenleme	Bilgilendirme ve farkındalık çalışmaları	X		X	X	X	X	X				X	7	%78
	Milli kültüre dayalı faaliyetler			X							X		2	%22
	Sergi programları					X				X	X		3	%33
	Müzik gösterileri			X		X							2	%22

Tablo 3 (Devam) Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Alt Boyutu  
Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi

TEMA	KATEGORİ	KOD	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	f	%	
			Öğretim sürecinin yönetimi	Kurs dışı faaliyetler düzenleme	Sportif müsabakalar düzenleme		X				X	X		
Belirli günlerin kutlanması		X				X		X					3	%33
Sinema-tiyatro etkinlikleri								X		X			2	%22
Gezi faaliyetleri		X								X			2	%22
Kişisel gelişim seminerleri						X						X	2	%22
Okumayı-öğrenmeyi özendirici faaliyetler								X			X	X	3	%33
Milli ve manevi değerlere yönelik çalışmalar						X	X						2	%22

Kurum müdürlerinin görüşleri bağlamında Tablo 3 incelendiğinde ikinci alt boyuta örnek teşkil edecek öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik öğretim sürecinin yönetimi teması oluşturulmuş, bu tema altında iki kategoriye yer verilmiştir. Öğretim sürecinin yönetimi ile ilgili ilk kategori kurum müdürlerinin kurs içi uygulamalara katılımlarıyla alakalıdır. Bu noktada kurum müdürleri genel itibarıyla kurs içi uygulamalara katılmaya yönelik tutumlarını ortaya koymuş, ekseriyeti bu konuda kendilerini eksik gördüklerini ifade etmiş ve bu eksikliğe neden oluşturduğuna inandıkları hususları belirtmişlerdir.

Buna göre kurum müdürlerinin %22'si kursun verimliliğini ve kursiyer başarısını artırma noktasında kurs içi uygulamalara katılımın önemine değinmiştir. Kurum müdürlerinin %11'i ise kurs hocasına rehberlik yapmak, hem eğiticiyi hem de kursiyerleri takdir ve teşvik anlamında bu ziyaretlerin yapılmasının gerekliliğine değinmiştir.

M2 bu konuda “...kurs ziyaretlerinin yapılması hem kursların verimliliği hem de kurs hocasına rehberlik anlamında çok önemli” diyerek bu durumu dile getirmiştir. M4 ise kursları ziyaret ettiğinde özellikle kursiyerlerin yapmış oldukları çalışmalarını tek tek incelediğini, bu konuda eksikliği olanı gördüğünde kurs

hocası ile istişare yaparak o kursiyeri motive ederek başarısını artırmaya gayret gösterdiğini belirtmiştir.

Kursiyerlerin daha etkili ve verimli çalışmalarını sağlamak için kursları sık sık ziyaret etmeye çalıştıklarını dile getiren M6 da “...gerek kurs hocalarımız gerekse de kursiyerlerimiz yetkili birini sınıfta görmekten mutlu oluyorlar. Kendi dertlerinin dinlenilmesinden veya kendilerini ifade etmekten ya da yapmış oldukları çalışmaların yetkili kişilerce görülmesinden çok memnun oluyorlar. Biz de onları hem takdir etme hem de teşvik etme anlamında sık sık ziyaret etmeye çalışıyoruz” demiştir.

Kurum müdürlerinin çoğunluğu özellikle sınıf içi uygulamalara katılma noktasında kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişler ve buna sebebiyet veren faktörleri ortaya koymuşlardır. Buna göre kurum müdürlerinin %56’sı sınıf içi uygulamalara yeterince katılamıyor olmalarının temel nedeni olarak idari kadronun yetersizliğini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte kursların yoğunluğu nedeniyle yetişmekte zorlandıklarını ifade edenler %44 oranındadır. Kurslara katılan kursiyerlerin çoğunlukla bayanlar olması sebebiyle sık gidemediklerini dile getirenler %33 iken, %22’si kurs açılan yerlerin dağınık olmasını söylemiştir. Kurum müdürlerinin %11’i ise idarecilerin iş yoğunluğu sebebiyle kurs içi uygulamalara yeterince katılamadıklarını ifade etmiştir.

Kurum müdürlerinin görüşlerine göre sınıf içi uygulamalara katılmayı olumsuz etkileyen hususların başında idari personelin yetersizliği gelmektedir. Bu hususa dikkat çeken M1 “Kursların sınıf içi uygulamalarına senede ancak bir sefer katılabiliyoruz. Yani halk eğitimi merkezlerinin hitap etmiş olduğu kitle eskiye nazaran çok genişledi. Mesela sabahları genelde mesleki kurslar oluyor, öğleden sonra ise kültür kursları oluyor, saat üçten sonra da okullardaki öğrenciler için müzik, çalgı aleti, zeka oyunları gibi kurslar oluyor. Diğer taraftan halk eğitimlerde önemi her geçen gün artan engelli eğitimleri, dershanelerin kapatılmasıyla birlikte mezun öğrencilere yönelik sınava hazırlık kursları da dâhil olmak üzere bunların hepsini bir potaya koyduğumuzda, idari kadro olarak bu kadar geniş bir alana yetişme noktasında yetersiz kalıyoruz” ifadeleriyle bu durumu dile getirmiştir.

Eleman eksikliği sebebiyle ana binadan çok ayrılmadıklarını dile getiren M7 de idari personelin yetersizliğine vurgu yapmıştır. M3 ise “...samimi olmak gerekirse kursların tamamına katılmak konusunda ciddi sıkıntı yaşıyoruz. Yani kurslarımız çok yoğun ve idareciler olarak biz bunlara yetişme noktasında yetersiz kalıyoruz” diyerek bu konudaki eksikliği samimi şekilde ortaya koymuştur.

Kursların bayan ağırlıklı kursiyerlerden oluşması sebebiyle bu konuda sık sık ziyaret yapamadıklarını söyleyen M5 “...bayan ağırlıklı kurslara çok sık gidemiyoruz biz. Bayan bir müdür yardımcımız var, o daha rahat gidip geliyor” demiştir. Aynı hususa dikkat çeken M7 ise “...kurslarımız genellikle bayan ağırlıklı oluyor. Bu nedenle çok sık katılamıyoruz kurslara. Yani özellikle bayanlar için rahatsızlık oluyor sık ziyaretler” diyerek bu durumu belirtmiştir.

Açmış oldukları kursların sınıf içi uygulamalarına katılma konusunda hepsine katılmak gibi bir imkânın oluşmadığını söyleyen M8, bu durumun sebebinin “...hayat boyu öğrenme merkezi olarak halk eğitimlerde merkez binalar hiçbir zaman yeterli gelmez. Bu nedenle bizim için bulunduğumuz ilçe genelindeki bütün mahalleler ve kurumlar bizim kullanım alanlarımız içerisinde. Kursların büyük kısmını merkez binada açsak da okullar, kurumlar, mahallelerde bulunan site altları gibi uygun yerlerde de kurslar açıyoruz. Bu nedenle sürekli gidip ziyaret edemiyoruz” ifadeleriyle kurs yerlerinin dağınıklığına bağlamıştır.

Kursların yoğunluğunu dile getiren ve yıl içerisinde 204 kurs açtıklarını ifade eden M2 “...bu kadar kursa sık sık gitmek, ziyaret etmek kısıtlı olan halk eğitimi kadroları için ciddi bir yük oluşturuyor. Yani bu noktada kurum müdürlerinin rehberlik yapabilmeleri adına serbest kalmaları lazım, belli işlerin idareciler üzerinden alınması lazım diye düşünüyorum. Bu noktada görevimizi yeterince yerine getirdiğimizi maalesef söyleyemiyorum. Ama bu bir zorluğun neticesinde oluyor. Bu zorluk giderilirse, bu konuya daha fazla özen gösterilmesinin gerekliliğine inanıyorum. Belki de en çok zaman ayrılması gereken konulardan biri bu bana göre” ifadeleriyle sınıf içi uygulamalara katılamama nedenlerini sıralamış ve bunun aslında en önemli konu olduğunu vurgulamıştır.

Öğretim sürecinin yönetimi teması altında oluşturulan ikinci kategori ise yine Tablo 3'te yer aldığı üzere kurum müdürlerinin kursların haricinde düzenlemiş oldukları faaliyetler ile ilgilidir. Buna göre kurum müdürlerinin %78'i özellikle sağlık alanı başta olmak üzere kursiyerler için bilgilendirme ve farkındalık çalışmaları düzenlediklerini söylemiştir. %33'ü belirli günlerin kutlanmasına yönelik faaliyetler, sportif müsabakalar, okumayı özendirici çalışmalar ve sergi programları yaptıklarını belirtmişlerdir. %22'si ise milli kültürü yaşatmaya yönelik faaliyetler olmak üzere, müzik gösterileri, sinema-tiyatro etkinlikleri, gezi faaliyetleri, kişisel gelişim seminerleri, milli ve manevi değerlere yönelik çalışmalar yaptıklarını söylemiştir. Aile eğitimleri yapmış olduklarını söyleyenler ise %11'dir.

Kurum müdürlerinin büyük çoğunluğu özellikle sağlık alanı başta olmak üzere engelliler, teknoloji vb. konularda farklı kurumlarla iş birliği içerisinde bilgilendirme ve farkındalık çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. M1 bu konuyu “...kursiyerlerimizin yaş aralığının 30 ila 60 arasında olması sebebiyle bu yaş aralığında karşılaşılabilecek oldukları sağlık sorunları ile alakalı (meme kanseri, prostat) nedir ne değildir, ne yapılırsa bunlara yakalanma riski azalır gibi konularda toplum sağlığı merkezi ile ortaklaşa bilgilendirme faaliyetlerimiz oluyor. Ayrıca okul çağında çocuğu olan kursiyerlerimize yönelik yine bilinçli internet kullanımı, internetin tehlikeleri, teknolojik tuzaklardan korunma gibi konularda çalışmalar yaptık” ifadeleriyle dile getirmiştir.

Yine sağlık grup başkanlığı ile iş birliği içerisinde olduklarını söyleyen M4 de “...sağlıklı arkadaşlar ve doktorlar vasıtasıyla aşular, kanser verem gibi hastalıklar, kene ısırması, tuz kullanımı, sağlıklı beslenme, ilaç tüketimi gibi konularda bilgilendirme çalışmaları yaptık” demiştir.

Belirli günlerin kutlanmasına yönelik faaliyet yaptıklarını ifade eden M6, anaokulu ile iş birliği içerisinde yapmış oldukları anneler günü kutlama etkinliğini örnek olarak ifade etmiştir. M5 de otizmli bir kursiyerleri olduğunu söyleyerek otizm günü etkinliği yaptıklarını ve o kursiyerin çalışmalarını bu etkinlikte sergilediklerini söylemiştir.

Bu anlamda çok faaliyetleri olduğunu söyleyen M3 “Peygamber Efendimizin doğumundan tutun da İstiklal şairimiz Mehmet Akif'i anma

*etkinlikleri gibi kültürel etkinliklerimiz oluyor. Özellikle milli ve manevi alanda aklınıza gelebilecek birçok faaliyet sene boyunca yapılıyor”* diyerek milli ve manevi değerlerin yaşatılmasına yönelik çalışmalar yaptıklarını beyan etmiştir.

Sergi faaliyetlerinden bahseden M8 “...kurumumuzda kursların haricinde özellikle sene sonlarında sergi faaliyetlerimiz oluyor mutlaka” diyerek bu durumu dile getirmiştir. Ayrıca 18 Mart Çanakkale Şehitlerini Anlama ve İstanbul’un Fethi konusunda farkındalık oluşturmak adına Fetih Yürüyüşü gibi milli kültüre dayalı faaliyetler de yaptıklarını söyleyerek kursların haricinde de yaptıkları çalışmalara dikkat çekmiştir.

Milli ve manevi değerlere yönelik faaliyetler yaptıklarını söyleyen M2 ise “...Akif gibi tarihimize mal olmuş şairlerimizin anılması adına şiir dinletilerimiz oldu” diyerek bunu örneklemiştir. M7 de sportif müsabakalar düzenlediklerine dikkat çekerek “...özellikle üniversiteye hazırlanan kursiyerlerimizle futbol turnuvası düzenledik. Hatta ben de katıldım bu turnuvaya” ifadeleriyle bu durumu beyan etmiştir.

M5 kurumdaki eğiticilerin katılımıyla amatör bir tiyatro gösterisi yaptıklarını söylemiş, ayrıca okuma-yazma kurslarında kurs gören kursiyerlere yönelik okuma günü etkinliği yaparak okumayı özendirmeye gayret gösterdiklerini ifade etmiştir.

M9 da bu konuda “Kursların haricinde seminerler, bilgilendirme çalışmaları, sergi vb. faaliyetler düzenliyor ya da başka kurumlarca düzenlenen bu tür faaliyetlere arkadaşlarımızla birlikte katılıyoruz” diyerek kendilerinin düzenlemiş oldukları faaliyetlerin yanı sıra, diğer kurum ve kuruluşlarca düzenlenen faaliyetlere de bu amaçlar çerçevesinde katılma gayretinde olduklarını söylemiştir.

#### **4.1.3. Öğretim Süreci ve Kursiyerlerin Değerlendirilmesi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular**

Görüşmeye katılan kurum müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak öğretim süreci ve kursiyerlerin değerlendirilmesi alt boyutuna ilişkin içerik analizi sonuçları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.



Tablo 4 Öğretim Süreci ve Kursiyerlerin Değerlendirilmesi Alt Boyutu Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi

TEMA	KATEGORİ	KOD	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	f	%	
			Öğretim Sürecinin Etkililiğini Sağlama	Eğiticilerle Görüşmeler	Kurs verimliliğini artırma	X	X	X			X	X	X	X
Kursiyer devamlılığını sağlama	X											X	2	%22
Kursiyerlerle etkili iletişim					X	X							2	%22
Mesleki gelişim sağlama								X	X				2	%22
Kurumun varlık nedeni üzerine konuşma					X								1	%11

Öğretim süreci ve kursiyerlerin değerlendirilmesi alt boyutuna ilişkin yapılan içerik analizi neticelerine göre oluşturulan Tablo 4’de öğretim sürecinin etkililiğini sağlama teması altında oluşturulan ilk kategoriye eğiticilerle görüşmeler oluşturmuştur.

Bu kategori altında görüşmeye katılan kurum müdürlerinin öğretim sürecinin etkililiğini sağlamaya yönelik eğiticilerle yapmış oldukları görüşmelerin içeriğine dair bilgi veren kodlar yer almıştır.

Bu kodlamalara göre kurum müdürlerinin %78’i, eğiticilerle yapmış oldukları görüşmelerde ana içeriğin kurs verimliliğini artırma olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda M1 eğiticilere kurslarda müfredatın haricinde hayatlarında fayda sağlayacak bilgiler de vermelerini ve kursiyerlere kursun verimliliğini hissettirmelerini söylediğini vurgulamıştır.

M3 ise, “kursiyerlerimize sadece belli bilgi ve becerilerin kazandırılması değil, onların yaşamına katkı sağlayacak olan her şeyi kazandırmaya çalışmamız gerektiği üzerinde konuşuyoruz” ifadeleri ile kurs verimliliğine dikkat çekmiştir. M6 ise; “eğiticilerimizle yapmış olduğumuz görüşmelerin ağırlıklı konusunu ‘Nasıl daha iyi olur?’ sorusu oluşturuyor. Kurslarımızın ve kursiyerlerimizin daha verimli olmasını nasıl sağlarız üzerine konuşuyoruz” demiştir.

Kurs verimliliğini artırma üzerine yaptıkları konuşmalara dikkat çeken M1 ve M9 ayrıca kursiyer devamlılığının sağlanması üzerine de görüşmelerini ifade

etmişlerdir. M1 eğiticilere “kursun başlangıcında yoğun teorik bilgiler yerine müfredat dışı da olsa kursiyerin hayatında işe yarayacak, kursa gelmesinin hayatına doğrudan katkı sağladığını hissettirecek pratik bilgiler kazandırmaya çalış ki, kursa devamlılık sağlansın” dediğini söylemiştir.

M9 ise bu konuda “eğiticilerimizle yapmış olduğumuz görüşmelerde özellikle yetişkin eğitiminin en önemli handikapı olan devamlılık konusunda kursiyerlerin nasıl memnun edilebileceği ve böylelikle devamsızlıkların önüne nasıl geçilebileceğini el alıyoruz” demiştir.

Eğiticilerin mesleki gelişim sağlamalarına dikkat çektiklerini ifade eden M5, “bulduğumuz bölge eğitim seviyesi olarak ortalamanın üzerinde bir bölge. Yani ilçemizin eğitim seviyesi yüksektir. Bu nedenle eğiticilerimizle görüştüğümüz mezulardan biri de kendilerini geliştirmeleri üzerine oluyor. Çünkü açtığı kursta hocamız gelen kursiyerlerden az yeterlilikte olursa o kurstan verim alınamayacağına inanıyorum” demiştir. Kurumun varlık nedeni üzerine konuştuklarını görüşmelerde dile getiren M3, işlerinin sadece öğretim değil hayatın tüm yönlerini kapsayan bir eğitim olduğunu söyleyerek kurumun ve kendilerinin varlık nedenini hissettirmeye çalıştıklarını beyan etmiştir.

Tablo 4.1 Öğretim Süreci ve Kursiyerlerin Değerlendirilmesi Alt Boyutu Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi

TEMA	KATEGORİ	KOD	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	f	%	
			Öğretim Sürecinin Etkinliğini Sağlama	Kursiyerlerle görüşmeler	Kursiyer görüşlerini önemseme	X	X	X		X	X			X
Fiziki şartların yetersizliği	X						X						2	%22
Makine-teçhizat eksikliği	X					X							2	%22
Satış imkânı oluşturma									X				1	%11
Kursiyer taleplerini karşılama	X					X	X	X		X			5	%56
Kursiyer tutumları	Yüksek memnuniyet	X		X	X	X	X			X			6	%67
	Tekrar katılım isteği										X		1	%11
	Olumlu bakış açısı								X			X	2	%22

Öğretim sürecinin etkililiğini sağlama temasına ilişkin oluşturulan bir diğer kategori Tablo 4.1’de belirtildiği üzere kurum müdürlerinin kursiyerlerle yaptıkları görüşmelerin içeriği oluşturmuştur. Kurum müdürlerinin %67’si kursiyer görüşlerine önem verdiklerini, %56’sı kursiyer taleplerine cevap vermeye çalıştıklarını ifade etmiştir.

Kurum müdürlerinin %22’si kursiyerlerle yaptıkları görüşmelerde kursiyerlerin kurumun fiziki şartlarının yetersizliği ve makine-teçhizat eksikliğinden bahsettiğini söylemiş, %11’i ise satış imkânı oluşturma taleplerinden bahsetmiştir.

Kursiyer görüşlerinin kendileri için önemli olduğunu söyleyen M2, kursiyerlerin memnuniyetinin aslında kurum olarak ne kadar verimli olduklarının resmi olduğunu ifade etmiştir. M6 bu durumu “*kursiyer görüşleri bizim için çok çok önemlidir. Çünkü bizim varoluş sebebimiz ve burada bulunma nedenimiz kursiyerlerimiz. Yani bu kurumun tüm çalışanlarının burada bulunma gerekçesi onlar. Devletimiz onlar için bina yapmış, yakıtına kadar her türlü ihtiyacı karşılamış ve bizim tek bir hedefimiz var, o da kursiyerlerimizin iyi eğitim almaları. Bu nedenle müşteri memnuniyeti olarak adlandırabileceğimiz bu husus bizim için çok çok önemli*” sözleriyle dile getirmiştir.

Kursiyer görüşlerinin kendileri için çok önemli olduğunu söyleyen bir diğer katılımcı M9 ise işletme körlüğünden bahsetmiş ve “*biz sürekli bu kuruma gidip geldiğimiz için bir müddet sonra göz aşinalığı oluyor ve eksik varsa da göremiyoruz. Bu noktada kursiyerlerimizin adeta bir müşteri gibi dışarıdan bakmaları ve görüş sunmaları kalite ve verimlilik açısından bu kurum için çok önem arz ediyor*” demiştir.

M1 ise kursiyer görüşlerinin önemli olduğunu söylemekle birlikte bunun bir noktaya kadar önemli olduğunu ifade etmekte ve “*neticede bizim de bir sınırimız var. Elimizin ulaşabileceği yerler olduğu gibi ulaşamadıklarımız da oluyor*” diyerek bu duruma dikkat çekmiştir.

Kursiyerlerin yapılan görüşmelerde bahsettiği hususlardan eksiklik olarak ifade edilen, kurumun fiziki şartlarının yetersizliği ve makine-teçhizat eksikliği ön plana çıkmıştır. M1 “*mesela bizim kursiyerlerimizin bizden en çok talebi yer konusunda oluyor. Özellikle bayanların kurslarının açıldığı yer bodrumda toprağın 70 cm altında kalıyor. Akar yok, tuvalet yok, sürekli inip çıkmak zorunda*

*kalıyorlar. Bodrum tabii, rutubet oluyor. Valiye kadar gitti bu mesele ama netice yok tabii”* diyerek fiziki şartların yetersizliğinden bahsetmiştir.

Aynı konuya değinen M5, kursiyerlerin kurumun fiziki yapısı nedeniyle yanlarına geldiklerini söyleyerek “...yer sıkıntısı sebebiyle biz kursları tüm hafta olarak devam ettiremiyoruz, iki ya da üç günlük açıyoruz. Bu da kursiyerler için yeterli olmuyor. Bununla alakalı çok geliyorlar yanımıza” diyerek bu duruma dikkat çekmiştir.

M4 ise kursiyerlerin görüşlerini öğrenmek amaçlı yapmış oldukları anketlerde giyim kurslarında kurs görenlerin makine-teçhizat eksikliğine vurgu yaptıklarını dile getirmiştir.

M6 ise kursiyerlerin açılan kurslarda üretmiş oldukları ürünlerin satışını yapabilecekleri imkânların oluşturulmasına yönelik görüş beyan ettiklerine değinmiş ve “...biz de isteğe hem ilçe merkezimizde hem de il merkezimizde gerçekleştirdiğimiz sergi etkinliklerinde satış yapmaları noktasında cevap vermeye gayret ediyoruz” demiştir.

Görüşmeye katılan kurum müdürlerinin %56’sı kursiyer taleplerine cevap verme gayretlerinden özellikle bahsetmiştir. Kimi zaman devletten gelen ödenekle kimi zaman da okul-aile birliği ile birlikte bu talepleri karşılamaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Bunun yanında ödenek sıkıntısı sebebiyle her şeye yetişmenin mümkün olmadığı dile getirilmiş, bu tarz durumlarda farklı kurumlarla diyaloga girerek çözüm üretme çabalarından bahsedilmiştir.

M4 bu konuda “...kursiyerlerimize yapmış olduğumuz anket neticesinde temizlik konusunda bizi sınıfta bıraktıklarını gördük. Biz de bunun üzerine hemen İŞKUR vasıtasıyla temizlik elemanları aldık ve her kata bir kişi olacak şekilde bunu ayarladık. İnternet bağlantısı talebi oldu telefonlarını bağlamak için. Bu sebeple iki tane internet hattı bağlattık. Yani bu şekilde birçok ihtiyaca cevap verdik. Ama takdir edersiniz ki her istenileni de yapabilecek imkânımız yok. Bazı şeyler için bütçe gerekiyor ama biz elimizden geldiğince talepleri dikkate alarak çözüm üretmeye gayret gösteriyoruz” demiştir. Benzer görüşleri dile getiren M1 de “...bizi aşan mevzularda da dinliyoruz arkadaşları lakin elimizden çok bir şey gelmiyor maalesef” demiştir.

Kursiyerlerin tutumları ile alakalı olarak ise görüşmeye katılan kurum müdürlerinin %67'si kursiyerlerin yüksek memnuniyet düzeyinde olduğuna inandıklarını beyan etmiştir.

M2 de bu konuda “...gördüğümüz kadarıyla genel kanaat bizi mutlu ediyor, bu kadarını söylesem yeter sanırım” demiştir. M1 ise “...kursiyerlerimizin memnuniyetini değerlendirecek olsam %85-90 oranında bir memnuniyet olduğuna inanıyorum. Memnuniyetsizlik olsa saklama imkânı olmuyor zaten. Küçük yerdeyiz, bir şekilde bu memnuniyetsizlik bize ulaşıyor” demiştir.

M7 bu konuda eğer riya yoksa çoğunluğun memnun olduğunu duyduklarını ifade ederek, şu örneği paylaşmıştır: “Bir gün bir hanım ablamız geldi. Kırk beş elli yaşlarında. Biri vasıtasıyla gelmiş, burada kurslara katılmış. Hocam, Allah razı olsun sizden. Ben çocuğu çocuğu evlendirdim, evde yalnız kalınca psikolojim bozuldu, hap kullanmaya başladım. Sonra bir arkadaş vasıtasıyla buraya geldim, kursa başladım. Zaman ilerledikçe o hapları attım, sağlığıma kavuştum.”

M6 ve M9 ise bu konuda kursiyerlerin yüksek memnuniyet ifadesinden ziyade olumlu bakış açısına sahip olduklarından bahsetmişlerdir. M6 bu konuda “...yani bir araya geldiğimizde genellikle olumlu fikirlerini bizimle paylaşıyorlar. Bu kurumda rahat ettiklerini, huzur bulduklarını ayrıca bir şeyler üretmekten mutlu olduklarını söylüyorlar” demiştir.

Tablo 4.2 Öğretim Süreci ve Kursiyerlerin Değerlendirilmesi Alt Boyutu Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi

TEMA	KATEGORİ	KOD	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	f	%
			Öğretim Sürecinin Etkinliğini Sağlama Kursiyerlerin ödüllendirilmesi	Yerel basında haber yapma						X			X
Sergileme		X		X	X		X	X	X		X	6	%78
Gelir amaçlı pazarlama		X				X	X	X	X			4	%44
Üst makama ödül teklifi						X				X		2	%22
Sözlü olarak tebrik					X				X			2	%22
Sosyal medyada paylaşma				X						X		2	%22

Öğretim sürecinin etkililiğini sağlama teması altında oluşturulan son kategori, Tablo 4.2’de görüldüğü üzere başarılı kursiyerlerin ödüllendirilmesi olmuştur. Görüşmeye katılan kurum müdürlerinin %78’i başarılı çalışmalarda bulunan kursiyerlerin çalışmalarını sergilemeye aldıklarını ifade etmişlerdir.

Bunun yanında %44’ü gelir amaçlı pazarladıklarını, %33’ü yerel basında haber yaparak paylaştıklarını söylemiştir. %22’si ise; sözlü olarak tebrik ettiklerini, kurumun sosyal medya hesaplarından paylaştıklarını ve üst makamlara ödül teklifinde bulduklarını belirtmişlerdir.

M1 ve M2 başarılı çalışmalarda bulunan kursiyerlerin çalışmalarını örnek çalışma olarak mutlaka sergilediklerini ve diğer kursiyerlerle paylaştıklarını ifade etmişlerdir.

M3 *“Bu anlamda çok çalışma yaptığımız söylenemez ama böyle güzel çalışmalarda bulunan kursiyerlerin çalışmalarını kurs hocaları ile birlikte vatandaşlarımızla buluşturmaya çalışıyoruz.”* demiştir. M5, M6, M7 ve M9 bu çalışmaları özellikle sene sonu sergilerinde paylaştıklarını ifade etmişlerdir.

M5, M8 ve M9 yerel basında haber yaparak başarılı kursiyerleri ödüllendirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. M8 bu konuda *“...mutlaka haber yapıp yerel basın kuruluşları aracılığı ile ilçemizdeki vatandaşlara duyurmaya çalışıyoruz”* demiştir. M9 aynı konuya *“...yerel basında haber yapıyor, bu şekilde tanıtımına fırsat sağlıyoruz”* ifadeleriyle değinmiştir.

Kurumun resmi web sayfası ve sosyal medya hesaplarında paylaşarak da kursiyerleri ödüllendirmeye çalıştıklarını M2 ve M8 ifade etmiştir. M2 bu hususta *“...web sayfasında bunu paylaşıyoruz. Sosyal medya hesaplarımızda paylaşıyoruz. Yani hem o kursiyerimizi takdir etmiş oluyoruz hem de onu örnek göstererek diğer vatandaşlarımızı özendirmiş oluyoruz”* demiştir.

Yapılan çalışmaları, maddi olarak ödüllendirmek adına gelir amaçlı pazarladıklarını ifade eden M1, *“...devlet kurumu olduğumuz için kaymakamlık öncülüğünde özellikle maddi değeri olan çalışmaları turizm alanında değerlendirmeye çalışıyoruz”* demiştir.

M5 de “...ilçemizin turistik yerlerinde satış reyonlarımız var ve o kursiyerimiz adına o reyonlarda bu ürünleri satışa sunuyoruz” diyerek kursiyer için gelir sağlamaya çalıştıklarını söylemiştir.

Tablo 4.3 Öğretim Süreci ve Kursiyerlerin Değerlendirilmesi Alt Boyutu Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi

TEMA	KATEGORİ	KOD	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	f	%	
			Öğretim Sürecinin Denetimi	Denetim anlayışı ve sıklığı	Kurs süresince bir kez	X								
Yılda iki kez		X			X		X			X	X	5	%56	
Kurs süresince iki kez						X							1	%11
Yılda üç kez									X	X			2	%22
Rehberlik amaçlı denetim		X				X	X	X					4	%44
İzleme-değerlendirme						X							1	%11
Dikkat edilen hususlar	Süreç denetlemesi								X				1	%11
	Modüler programın uygulanması	X											1	%11
	Kursa ait resmi dokümanlar	X		X	X	X	X	X	X	X		X	8	%89
	Kursta üretilen ürünler							X					1	%11
	E-yaygın otomasyonu				X								1	%11
	Sınıfın tertip-düzeni							X		X		X	3	%33
	Eğiticinin alana hâkimiyeti							X					1	%11
	Devam-devamsızlık takibi			X		X	X	X	X	X			5	%56
	Kursiyer-eğitici iletişimi	X		X	X	X							4	%44
	Kursiyerlerin görüşleri							X		X	X	X	4	%44

Öğretim süreci ve kursiyerlerin değerlendirilmesi alt boyutuna ilişkin oluşturulan ikinci tema öğretim sürecinin değerlendirilmesini ifade eden öğretim sürecinin denetimi temasıdır. Bu tema altında üç kategori oluşturulmuş olup bu

kategorilerde öğretimsel liderliğin uygulamasına örnek teşkil edecek kodlara yer verilmiştir.

Öğretim sürecinin denetimi teması altında oluşturulan ilk kategori Tablo 4.3'te yer aldığı üzere denetim anlayışı ve sıklığı kategorisidir. Denetleme sıklığı ile alakalı ortaya konulan görüşler analiz edildiğinde, görüşmeye katılan kurum müdürlerinin %56'sı açmış oldukları kursları yılda iki kez denetledikleri, %22'sinin yılda üç kez denetledikleri, %11'inin ise kurs süresince bir kez ve kurs süresince iki kez denetledikleri görülmüştür.

Denetim konusunda kurum müdürlerinin ekseriyeti bu konuda kendilerini eksik gördüklerini ifade etmiş, kurs sayısının fazla olması, idari personelin yetersiz olması ve merkez binanın haricinde merkez dışı yerlerde de kurslar açılması gibi nedenlere bağlı olarak bu konuya gerektiği kadar eğilemediklerini belirtmişlerdir. M2 bu konuda “...merkezde olan kurslara sık sık uğrayabiliyoruz, çünkü elimizin altında ama merkez dışında olan kurslara bir veya iki sefer ancak gidebiliyoruz. Bu maalesef eksik tarafımız bizim. Denetlemenin az olduğu yerde eksikler de fazla olur” diyerek bu konudaki endişelerini dile getirmiştir.

M1 ise kurs sayısının fazla olmasına dikkat çekerek “...kurs sayımız fazla olduğu için ancak bir sefer denetlemeye gidebiliyoruz. Burada bir müdür ve iki müdür yardımcısı olmak üzere üç kişi çalışıyoruz. Denetlemeye gittiğimizde iki kişi olarak gidiyoruz. Kurumda iş yoğunluğu da olduğu için bu nedenle açıkçası çok fazla gidemiyoruz” demiştir. M7 de denetlemeyi hakkıyla yapamadıklarını ifade ederek bunun nedenini personel eksikliğine bağlamıştır.

Personel eksikliğine çözüm olarak izleme-değerlendirme ekibi kurduklarını ve bu işi idare adına bu ekibin yapmış olduğunu söyleyen M3 “Biz denetleme değil de, izleme-değerlendirme diyoruz daha çok. Dönemde en az bir kez denetleme yapıyoruz. Yani izleme-değerlendirme ekibimiz var, bu işi onlar yapıyor” demiştir.

Denetleme konusunda kurs süresince iki kez denetlemeyi bizzat kendisinin yaptığını söyleyen M5 “...bizim kurslarımızın süresi değişken. Kısa olan var uzun süren oluyor. Bu nedenle kursun yarısına kadar bir, yarısından sonra da bir kez olmak üzere her kursu iki defa denetliyorum” demiştir.



Görüşmeye katılan kurum müdürlerinin denetime bakış açıları ele alındığında ise %44'ünün eksik ya da hata bulmaktan ziyade rehberlik amaçlı denetleme yaptıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Kurum müdürlerinin %11'i denetleme yerine izleme-değerlendirme vurgusu yapmakta iken, %11'i ise sonuç değerlendirmesinden ziyade süreç değerlendirmesi yapmış olduklarını vurgulamıştır.

Rehberlik amaçlı denetleme yaptıklarını ifade eden M6 “...mevzuat gereği yılda en az bir kez denetleme amaçlı kursları ziyaret etmemiz gerekiyor. Ama biz yılda iki veya üç sefer mutlaka ziyaret ediyoruz. Bu ziyaretlerimiz ise denetlemeden ziyade başarı odaklı rehberlik amaçlı yapılıyor” diyerek bu durumu izah etmiştir. Kurslara ilk dönem rehberlik amaçlı ikinci dönem ise denetim amaçlı gittiklerini ifade eden M5 ise yılda ortalama iki kez kursları ziyaret ettiklerini söylemiştir.

Denetleme değil de daha çok rehberlik yapmayı amaçladıklarını söyleyen M4 de “...bu tabi adı her ne kadar denetim olsa da, rehberlik anlamında yapıyorum bunu. Hatta bazen geciksek bazı kurslara gidemsek, eğiticilerimiz ‘müdür bey, bize gelmediniz, biz de kendimizi bir görmek istiyoruz, gelin’ diyorlar. Yani biz arkadaşlara korku anlamında, aba altından sopa gösterme gibi bir şey yapmıyoruz. Rehberlik anlamında yapıyoruz bunu ve arkadaşlar da bunun bilincindedir. Hatta ben denetim formlarını öncesinde onlarla da paylaşıyorum ve nelere bakacağımız hususunda onları da bilgilendiriyorum öncesinde” diyerek eğiticilerin bu denetim mekanizmasından memnun olduklarını belirtmiştir.

Öğretim sürecinin denetimi teması altında oluşturulan ikinci kategori ise Tablo 4.3'te belirtildiği üzere kurum müdürlerinin denetleme sürecinde dikkat etmiş oldukları hususların neler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kategoriye baktığımızda kurum müdürlerinin %89'u kurs hocasının hazırlaması ve tutması gerekli olan kursa ait resmi dokümanlara (kurs defteri, kurs planı vb.) baktıklarını söylemişlerdir. Bununla birlikte %55'i kursiyerlerin devam-devamsızlık takiplerine baktıklarını, %44'ü kursiyerlerle eğiticinin iletişimine ve kursiyerlerin kurs ve eğitici ile ilgili görüşlerine dikkat ettiklerini belirtmiştir. %33'ü sınıfın tertip ve düzenine baktığını söylerken, %11'i ise; modüler programın

uygulanmasına, kursta üretilmiş olan ürünlere, e-yaygın otomasyon sisteminin kullanımına ve eğiticinin alana hâkimiyetine dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

Denetlemeye gittiğinde genel olarak üç şeye dikkat ettiğini söyleyen M2 “...ilk olarak kursiyerlerin devamlılık durumlarına dikkat ediyorum. İkinci olarak hocamızın resmi anlamda hazırlaması gereken evrakların eksiksiz olmasına dikkat ediyorum. Üçüncü olarak ise kursiyerlerle hocamızın diyaloguna bakıyorum. Hocamızın özendirici olmasını, itici değil kucaklayıcı olmasını istediğimiz için buna özellikle dikkat ediyorum” demiştir.

M4 ise bu konuda “...planlama doğru şekilde yapılmış mı, ders defteri düzenli şekilde tutulmuş mu, zümre toplantıları yapılmış mı, not sistemi doğru şekilde girilmiş mi, plandaki konuları işleme noktasında bir aksama var mı, diye bakıyorum” demiştir.

Kursa ait hazırlanması gereken resmi dokümanlarla birlikte kursiyerlerin görüşlerine de dikkat ettiklerini söyleyen M7 “...sınıf defterlerine, devam-devamsızlık takiplerine, kurs hocasının hazırlaması gereken resmi evraklara bakıyoruz. Bu arada da kursiyerlere sorular soruyorum, onlarla muhabbet ediyorum. Kurs ve kurs hocası ile alakalı duygu ve düşüncelerini ölçmeye çalışıyorum” demiştir.

Kursiyer görüşlerine ve kursiyerlerin memnuniyetine dikkat ettiğini söyleyen M8 de “...ben daha çok kursiyerlerin yüz ifadelerine bakmaya çalışırım. Çünkü memnuniyeti bu şekilde görebileceğime inanırım” demiştir. M5 ise “...genel olarak sınıfın tertip ve düzenine, kursiyerlerin devam-devamsızlıklarının düzenli şekilde tutulup tutulmadığına, kurs hocamızın alana hâkimiyetine, kursta üretilen ürünlere, kursiyerlerin kurs ve hoca ile ilgili görüşlerine, kurs planı ders defteri gibi matbu evrakların mevzuata uygun şekilde tutulmasına dikkat ediyorum” diyerek kurs hocasının alana hâkimiyetine de dikkat ettiğini ortaya koymuştur.

Kursta üretilen ürünlere de dikkat ettiğini beyan eden M4 “Bir de kurslarda ben mini sergiler yaptırıyorum. Yani denetlemeye gittiğimizde yapılmış olan bütün çalışmaların orada sergilenmesini hocamıza söylüyorum. Yapılmış olan çalışmaları ve üretilen ürünleri de gözlemlemiş oluyorum böylelikle” diyerek kursta üretilen ürünlerin de denetleme sürecine dâhil edildiğini ifade etmiştir.

Tablo 4.4 Öğretim Süreci ve Kursiyerlerin Değerlendirilmesi Alt Boyutu Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi

TEMA	KATEGORİ	KOD	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	f	%	
			Öğretim Sürecinin Denetimi	Denetim sonrası yaklaşım	Puanlama					X				
Birebir görüşme						X		X	X	X	X	5	%56	
Bilgi giderme eksikliğini Uyarma	X								X		X	X	4	%44
Yazılı ikaz					X								1	%11
İzleme sayısını artırma					X								1	%11
Uygulamalı eğitime katma												X	1	%11
İyi örnek olarak paylaşma												X	1	%11
Görev vermeme	X	X			X			X		X		X	6	%67

Öğretim sürecinin denetimi teması altında oluşturulan üçüncü kategori Tablo 4.4'te görüldüğü üzere kurum müdürlerinin denetim sonrası sergilemiş olduğu yaklaşımı ele almaktadır. Buna göre görüşmeye katılan kurum müdürlerinin %56'sı denetleme sonrasında ilgili eğitimcilerle birebir görüşerek denetleme süreci hakkında bilgilendirme yaptıklarını söylemiştir. %44'ü denetleme sonrasında eğitici ile ilgili bilgi eksikliğini gidermeye çalıştıklarını ifade etmiş, tespit edilen eksikliklerle alakalı kurum müdürlerinin %11'i eğitimcileri sözlü olarak uyardığını ve yazılı olarak ikaz ettiğini vurgulamıştır. Eksikliğin giderilmesi adına kurum müdürlerinin %11'i ilgili eğitimcileri uygulamalı eğitime aldıklarını söylemiştir. %11'i izleme sayısını artırarak eksikliğin giderilmesi noktasında takip ettiklerini söylemiştir. Kurum müdürlerinin %67'si ise, denetleme neticesindeki kanaate göre ilgili eğitime bir sonraki kursta görev vermediklerini beyan etmişlerdir.

Denetleme sonunda ilgili eğitici ile alakalı puanlama yaptıklarını ifade eden M5 “...denetleme neticesine göre de hocalarımızı puanlıyoruz. Bu puanlamalar sonraki görevlendirmeler için ölçüt oluyor. Düşük puan alan hocalarımıza maalesef bir sonraki yıl görev veremiyoruz” diyerek puanlama

neticesine göre bir sonraki dönemde ilgili eğiticiye görev vermediklerini söylemiştir.

Denetleme sonucuna göre tespit edilen aksaklıklarla ilgili birebir görüşme yaptıklarını söyleyen M8 de *“Bir eksiklik gördüğümüzde hocamızla birebir görüşme yaparak bu eksikliğı ortadan kaldırmaya çalışıyoruz. Bazen bu eksiklik bizden kaynaklı olabiliyor. Bizden kaynaklı ise biz gidermeye çalışıyoruz, eğer hocamızla alakalı ise onun kendi üzerine düşeni yapması konusunda uyarıyoruz”* diyerek bu durumu ortaya koymuştur.

M3 denetleme sonucuna göre ilgili eğiticiyi yazılı şekilde ikaz ettiklerini belirtmiş ve eksikliğin giderilmesinin takibi amacıyla ilgili eğitici için izleme-değerlendirme sayısını artırdıklarını beyan etmiştir. *“...yetersiz gördüğümüz kurs hocalarını yazılı ikaz ederek, eksikliklerini bir an önce gidermelerini talep ediyoruz. Bu durumda olan eğitimcilerimize yönelik izleme sayısını artırıyoruz. Sonraki denetimlerimizde de aynı durumla karşılaşıyorsak konu ile ilgili tutanak tutuyoruz ve sonraki kurs döneminde maalesef o arkadaşımıza görev vermiyoruz”* diyerek eksiklikte ısrar eden eğiticiye görev vermediklerini söylemiştir.

Birebir görüşerek tespit edilen eksikliğin giderilmesini sağlamaya çalıştıklarını ifade eden M6 ise *“...süreç içerisinde bir aksaklık varsa eğitici arkadaşımızla birebir görüşerek hemen müdahalede bulunuyoruz. Eksikliğin giderilmesini sağlıyoruz. Bugüne kadar eksikliğinde ısrar eden ya da giderme noktasında direnen bir eğitimimizle de karşılaşmadım doğrusu”* diyerek tespit edilen eksiklikleri giderdiklerini beyan etmiştir.

Denetleme neticesinde eksiklik tespit edilen eğitici ile birebir görüşerek birlikte planlama yaptıklarını söyleyen M9 *“...eksik bulduğumuz tarafları gidermek üzere ilgili eğitici ile birebir görüşerek birlikte planlama yapıyoruz. Yani o arkadaşımızı o alanda deneyimli olan bir diğer arkadaşımızın yanına görevlendiriyoruz mesela. Böylelikle eksik yönlerini nasıl giderebileceğini uygulamalı şekilde öğrenmesine öncülük ediyoruz”* diyerek eksiklikleri giderme noktasında uygulamalı eğitimi çözüm olarak işe koştuklarını ortaya koymuştur.

#### 4.1.4.Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 5 Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Alt Boyutu Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi

TEMA	KATEGORİ	KOD	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	f	%	
			Eğiticilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Eğiticilerin desteklenmesi	Sözlü olarak teşvik etme		X		X			X	X	X
Katılımı destekleme	X									X	X	3	%33	
Fırsatlardan haberdar etme					X				X	X		3	%33	
Eğiticilerin gelişimi	Eğiticilerin gelişimi	Önemini vurgulama					X					X	2	%22
		Alana yönelik eğitimlere katma		X	X		X						3	%33
		Teorik eğitimler düzenleme			X	X		X			X		4	%44
		Üst eğitime yönlendirme			X			X	X				3	%33
		Alanla ilgili dokümanları aldırma					X						1	%11
		Uygulamalı eğitimler düzenleme			X								1	%11
		Ortaklık projelerine katılma						X					1	%11
		Alan gezileri düzenleme		X			X	X	X			X	5	%56
		Merkezi planlama beklentisi									X		1	%11

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunda Tablo 5’de yer aldığı üzere tek tema altında üç farklı kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilerin ilki katılımcıların eğiticilerin desteklenmesi ile alakalı belirtmiş oldukları görüşleri içermektedir. Buna göre kurum müdürlerinin %56’sı birlikte çalışmış oldukları eğiticilerin kendilerini geliştirmeleri hususunda sözlü olarak teşvikte bulduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte %33’ü eğiticilerin kendilerini geliştirebilecekleri fırsatlardan onları haberdar ettiklerini ve bu etkinliklere katılacak olanların katılımlarını desteklediklerini söylemişlerdir. %22’si ise bir araya geldiklerinde kendilerini geliştirmelerinin önemine vurgu yaparak onları desteklemeye çalıştıklarını beyan etmiştir.

Eğiticileri sözlü olarak teşvik ettiğini ifade eden M4 “Eğiticilerimizin kendilerini geliştirmeleri meselesi benim her zaman onlara önerimdir. Yani eğer bu sene yaptığınız işin üzerine bir şey koymazsanız bitersiniz diyorum” ifadeleriyle bu durumu vurgulamıştır. Bununla birlikte “...o kadar çok yeni gelişmeler oluyor ki, bunların mutlaka takip edilmesi gerektiğini düşünüyorum ve bunu sürekli vurguluyorum arkadaşlara” diyerek bu konunun önemini vurguladığını da ifade etmiştir.

Ara ara yapmış oldukları toplantılarda eğiticilere kendi alanlarında sürekli gelişim içerisinde olmalarının faydalı olacağını ifade ettiklerini belirten M6 “...bu şekilde kendilerini geliştirebilecekleri eğitimlere katılmak isteyenler olursa kolaylık sağlamaya gayret ediyoruz” diyerek, böylesi bir çaba içerisinde olanların katılımlarını desteklediklerini belirtmiştir.

Eğiticilerin kendilerini geliştirebilecekleri fırsatlardan haberdar olmalarına yönelik çalışma yaptıklarını söyleyen M7 ise “...özellikle hizmetiçi eğitim listesi yayınlandığında bunu öğretmenlerimizle paylaşıyoruz ve katılmaları yönünde teşvik ediyoruz” demiştir. M3 de bu konuda “...senelik yayımlanan hizmet içi eğitim listesini süzgeçten geçiriyoruz ve bizim kurumdaki eğiticilerimizle alakalı olan eğitimleri arkadaşlarla paylaşıyoruz” diyerek eğiticileri fırsatlardan haberdar ettiklerini söylemiştir.

Eğiticilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi teması altında oluşturulan bir diğer kategori de Tablo 5’de görüldüğü üzere kurum müdürlerinin eğiticilerin gelişimi konusunda yapmış oldukları çalışmaları içeren eğiticilerin gelişimi kategorisidir. Buna göre katılımcıların %56’sı, eğiticilerin gelişimini sağlamak adına gerek diğer kurumların çalışmaları gerekse de atölyeler olmak üzere alan gezileri düzenlediklerini söylemişlerdir. Katılımcıların %44’ü eğiticilerin gelişimi için özellikle sene başında eğiticilere yönelik teorik eğitimler düzenlediklerini söylemiş, %33’ü ise eğiticileri alana yönelik eğitime kattıklarını ve eğiticileri bir üst eğitim basamağına yönlendirdiklerini ifade etmiştir. Katılımcıların %11’i ise bu amaç doğrultusunda eğiticilere özellikle alanlarıyla ilgili dokümanları aldıklarını, eğiticilere yönelik uygulamalı eğitimler düzenlediklerini, eğiticilerle birlikte ortaklık projelerine katıldıklarını belirtmişlerdir. %11’i ise bu konuda merkezi bir planlama yapılmasını beklediğini söylemiştir.

Eğiticilerin gelişimi konusunda alan gezisi yaptıklarını dile getiren M5 bu hususu “...kurum müdürlüğü olarak araba ayarladık ve merkezimizde yapmak istediğimiz çalışmalarını başka illerde yapan kurumlara eğiticilerimizi götürdük” ifadeleriyle açıklamıştır. M1 ise “...mesleki anlamda gelişim sağlayabilmeleri özellikle çevremizde veya farklı illerde yılsonunda yapılan sergi programları için arkadaşlarımıza katılmaları noktasında müsaade ediyoruz. Hatta bazen masraflarını bizim karşıladığımız bile oluyor” diyerek alana yönelik düzenlenen gezileri belirtmiştir.

Özellikle görev verecek oldukları eğiticileri başlangıçta teorik eğitime aldıklarını söyleyen M2 “Öncelikle kurs verecek olduğumuz her eğiticimizi sene başında bir haftalık eğitime alıyoruz. Kursun başlangıcından bitişine kadar resmi anlamda ne yapmaları gerektiği, sınıf içi iletişimin nasıl olması gerektiği gibi konularda ben ve müdür yardımcım bizzat eğitim veriyoruz” ifadeleriyle, eğiticilerin gelişimini desteklemek için teorik eğitimler düzenlediklerine vurgu yapmıştır.

M8 de bu konuda “Eğiticilerimizin kendilerini geliştirebilmeleri adına dönem başlarında genel itibarıyla oryantasyon eğitimleri yapıyoruz” demiştir. M3 ise “...bu konu ile alakalı biz, öğretim yöntem-teknikleri, mevzuat uygulamaları ve e-yaygın otomasyon sisteminin kullanımı gibi konularda her senenin başında bir hafta, dönem ortasında bir hafta olmak üzere eğitimler yapıyoruz” diyerek bu konuda düzenlemiş oldukları teorik eğitimlere dikkat çekmiştir.

Eğiticilerin özellikle görev yapacak oldukları alan ile ilgili gelişimlerini sağlamak üzere uygulamalı eğitim imkânı oluşturduklarını söyleyen M2 “...özellikle ilk kez görev verecek olduğumuz bir arkadaşımız varsa, onu aynı alanda deneyimli bir hocamızın yanına yerleştiriyoruz. On beş gün boyunca o hocamızla birlikte derslere devam ediyor. Kendi kursunda yapacak olduğu çalışmalarını uygulamalı şekliyle orada görüyor ve bu o arkadaşımız için bir nevi staj oluyor. Özellikle usta öğreticilerimiz için hizmet içi eğitim imkânı olmaması sebebiyle biz bu açığı bu şekilde kapatmaya çalışıyoruz” demiştir.

Üst eğitimlere yönlendirerek eğiticilerin gelişimine katkı sağlamayı amaçladıklarını ifade eden katılımcılar M2, M5 ve M6’dır. M5 bu hususu “...şimdi çok kalmadı ama eğer ortaokul mezunu bir usta öğreticimiz varsa açık

*lise işlerine de biz baktığımız için o arkadaşımızı açık liseye kaydederek lise mezunu olması yönünde uğraşyoruz. Eğer lise mezunu ise yine iki ya da dört yıllık fakültelere yönlendiriyoruz. Ustalık belgesi varsa usta öğreticilik belgesi de alması için ilgili kuruluşlara yönlendiriyoruz” ifadeleriyle dile getirmiştir. M2 de bu konuda iki tane lisansüstü eğitim yapan eğitimcileri olduğunu ve bir tanesine de bu konuda kendisinin vesile olduğunu, eğitime bu şekilde başladığını ve şu an çok memnun şekilde devam ettiğini ifade etmiştir.*

Eğiticilerin mesleki gelişimlerini artırmak için alana yönelik eğitimlere katılmalarını sağladıklarını söyleyen M4 “...bu kapsamda bizim teşvikimizle mesela İstanbul’a eğitime gönderdiklerimiz oldu. Yeni teknikler öğrenmeleri için. Yeni teknikleri bu şekilde öğreniyorlar ve bizim de beğenimize sunuyorlar. Diğer arkadaşlarla paylaşıyorlar” demiştir. Yine bu kapsamda birlikte çalıştıkları kadrolu öğretmenlere her yıl beş hizmet içi eğitimi şart koştuklarını söyleyen M2 de “...tabi bu ilk etapta baskıcı karşılandı ama sonrasında güzel de oldu. Bu sene mesela eksiği olan yok hatta fazlası olan var. Faydasını da görüyoruz bunun. Giden arkadaşlarımız bize çok teşekkür ediyor” diyerek eğitimcilerin memnuniyetini dile getirmiştir.

M5 diğerlerinden farklı olarak yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilen ortaklık projelerine bu amaçla katıldıklarını ifade etmiştir. “...hazırladığımız proje kapsamında altı farklı ülkeye gittik mesela. Bunun da hocalarımızın gelişimine büyük katkı sağladığına inanıyorum” diyerek bu konuya dikkat çekmiştir.

Alanda basılan kitap, dergi vb. dokümanları aldığını ifade eden M4 ise bu hususu “...eğiticilerimizin alanlarıyla ilgili basılan kitap ve dergiler oluyor, onları aldırıyorum takip etmeleri için” ifadeleriyle dile getirmiştir.

Eğiticilerin kendilerini geliştirmeleri konusunun çok önemli olduğunu düşünen M7, bu konuda bakanlığın bir şeyler yapması gerektiğine inandığını söylemiş “Bizde eline usta öğreticilik belgesi alan herkes gerek siyasi gerek bürokratik kanallardan girerek burada görev almak istiyor. Yani bu şekilde olanların önce mutlaka pedagojik formasyon almaları lazım. Öğretim yöntem ve tekniklerini bir defa çok iyi bilmesi gerekiyor. Biz bununla ilgili sürekli telkinlerde bulunuyoruz. Mesela ben kendimi bu konuda yeterli bulmuyorum ki, eğiticiye



nasıl fayda sağlayayım. Bu nedenle bakanlık bence bu konuda halk eğitimleri ciddi manada elden geçirmesi gerekiyor” ifadeleriyle kendi eksiklikleri sebebiyle merkezi planlama yapılması gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Tablo 5.1 Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Alt Boyutu Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi

TEMA	KATEGORİ	KOD	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	f	%	
			Eğiticilerin Desteklenmesi ve Gelişimi	Eğiticilerin ödüllendirilmesi	Sözlü olarak takdir etme	X	X	X	X	X	X		X	
Ödüle teklif etme	X	X			X	X	X	X	X	X	X	9	%100	
Hediye ile ödüllendirme		X									X		2	%22
Ayın eğiticisi seçme		X											1	%11
Yazılı takdir		X											1	%11
İyi örnek olarak paylaşma												X	1	%11
Kurum sayfasında paylaşma					X								1	%11

Eğiticilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi teması altında oluşturulan üçüncü kategori ise Tablo 5.1’de belirtildiği üzere kurum müdürlerinin özellikle başarılı eğiticilerin ödüllendirilmesi adına yapılan çalışmalara değinmektedir. Buna göre katılımcıların tamamı başarılı çalışmalarda bulunan eğiticileri ödüllendirilmeleri için yasal mevzuata uygun şekilde üst makamlara ödüle teklif ettiklerini söylemişlerdir. Katılımcıların %78’i sözlü olarak takdir ettiklerini vurgulamış, %22’si küçük de olsa bir hediye ile ödüllendirdiklerini ifade etmiştir. %11’lik kesim ise ayın eğiticisi seçme, kurumun web sayfasında paylaşma, kendi hazırlamış oldukları yazılı bir belge ile takdir etme ve özellikle toplantılarda iyi örnek olarak paylaşma etkinlikleriyle ödüllendirmeye gayret ettiklerini belirtmişlerdir.

Eğiticilerin ödüllendirilmesi konusunda katılımcıların tamamı başarılı çalışmalarda bulunan eğiticileri ödüllendirmek adına üst makamlara ödül teklifinde bulduklarını ifade etmişlerdir. M4 “...başarılı eğiticilerimizi kaymakamlık kanalıyla mutlaka ödüllendirilmelerini sağlıyoruz. Mesela geçen bir

*arkadaşımıza ilçe milli eğitim kanalıyla başarı belgesi verdirdik. Biz toplantılarımızda sözlü olarak taltif ediyoruz ama belgeler ödül yönetmeliği gereği kaymakamlık tarafından veriliyor. Biz de ilgili mercilere teklif ediyoruz”* sözleriyle bu durumu dile getirmiştir.

M7 başarılı eğitimcileri mutlaka ödüllendirdiklerini söyleyerek *“Hatta kaymakam beye bu konuda adeta yalvarıyorum diyebilirim. Bu bizim kendi öğretmenimiz olduğu gibi kadrosu diğer okullarda olup bizde kurs açan öğretmenler için de oluyor. Bu amaçla mesela bu yıl beş kişilik kontenjan aldım kaymakamlıktan ve listemizi oluşturup tekliflerimizi yaptık”* ifadeleriyle bu konuda ısrarcı olduğunu dile getirmiştir. M5 de bu konuda *“...başarılı ve gayretli eğitimcilerimizi genel olarak sözlü şekilde takdir ediyoruz. Bunun yanında kadrolu öğretmenlerimizi kaymakamlığa başarı belgesi verilmesi için teklifte bulunuyoruz”* demiştir.

M2, M6 ve M9 ödül yönetmeliği gereği kadrolu öğretmenleri üst makamlara ödüle teklif ettiklerini ifade etmişler ve usta öğreticiler için böyle bir imkân bulunmadığını söylemişlerdir. M6 bu durumu *“...kadrolu öğretmenlerimizi ödüllendirme noktasında üst makamlara teklifte bulunuyoruz. Usta öğreticilerimizi ise sözlü şekilde takdir ediyoruz. Çünkü mevzuatta bu eğitimcilerimiz için yazılı bir ödül verme yok”* ifadeleriyle belirtmiştir. M2 de usta öğreticilerde böylesi bir imkân olmadığını ifade ettikten sonra *“...bu nedenle onlara teşekkür adı altında biz belge hazırlıyoruz”* diyerek bu eksikliği kendilerinin böylelikle telafi ettiklerini söylemiştir.

M2 ve M8 başarılı çalışmalarda bulunan eğitimcileri sözlü olarak takdir etmenin yanında küçük de olsa bir hediye ile ödüllendirdiklerini söylemişlerdir. M8 *“özellikle yıl sonunda yapılan çalışmalarda plaket verdiklerimiz oluyor”* diyerek bu durumu ifade etmiştir. M9 ise başarılı çalışmalarda bulunan eğitimcilerin çalışmalarını örnek olması açısından diğer eğitimcilerle paylaştıklarını söylemiştir.

Eğiticilerin ödüllendirilmesi hususunda kurumda ayın eğitimcisi uygulamasından bahseden M2 *“İlk olarak web sayfamızda ismiyle beraber o arkadaşımızı yayınlıyoruz. Bununla birlikte her ay bizde ayın eğitimcisi seçilir. O şekilde başarılı olan arkadaşımızı o ayın eğitimcisi olarak ödüllendiriyoruz. Bu yıl*

bu amaçla yedi tane kol saati verdim mesela hediye olarak” ifadeleriyle bu konuda yaptıkları güzel uygulamaları ortaya koymuştur.

#### 4.1.5. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 6 Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Alt Boyutu Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi

TEMA	KATEGORİ	KOD	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	f	%	
			Olumlu iklim oluşturma	Personele yaklaşım	Katılımcı yönetim	X					X			
Aile ortamı oluşturma	X	X								X			3	%33
Olumlu hiyerarşik yapı						X				X		X	3	%33
Açık iletişim					X				X		X		3	%33
Yapıcı yaklaşım					X				X		X		3	%33
İstişare kültürü								X	X				2	%22
Sosyal faaliyetler	Yemekli buluşmalar	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	9	%100
	Piknik organizasyonları	X											1	%11
	Gezi programları			X		X	X			X			4	%44
	Mutluluğa ortak olma			X					X		X	X	4	%44
	Üzüntüyü paylaşma									X		1	%11	

Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutuna ilişkin katılımcı görüşlerine dayalı olarak yapılan analiz neticelerine göre oluşturulan birinci tema Tablo 6’da belirtildiği şekilde kurum müdürlerinin görev yapmış oldukları kurumlarda olumlu iklim oluşturmaya kaynak teşkil eden davranışlarını içermektedir. Bu tema altında iki kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilerden ilki bu amaç doğrultusunda kurum müdürlerinin personele ve kurumun paydaşlarına yönelik tutumunu ortaya koymaktadır. Buna göre kurum müdürlerinin %33’ü kurumlarında aile ortamı oluşturmaya çalıştıklarını söylemişlerdir. %33’ü olumlu hiyerarşik yapı, açık iletişim ve yapıcı yaklaşım sergilediklerini belirtmiş, %22’si ise istişare kültürünü kurumda yer edindirme gayretlerine değinmiştir. %22’si ise

personelerle sorumluluk vererek katılımcı yönetim anlayışını benimsediklerini ifade etmiştir.

M1, M2 ve M7 kurumda aile ortamı oluşturmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. M2 bu durumu “*Bir aile ortamında hareket edildiği takdirde verimliliğin artacağına inanıyorum. Bu yüzden arkadaşların kendilerini rahat hissettikleri bir ortam oluşturmaya çalışıyorum*” ifadeleriyle dile getirmiş ancak rahatlığın da bir sınırı olduğunu vurgulayarak aradaki ince çizgiyi aşmayacak şekilde bir aile ortamı oluşturmaya çalıştıklarını söylemiştir. M7 ise bu konuda “*Mümkün olduğu kadar kuralcılıktan uzak durmaya çalışıyorum. Bir aile ortamı oluşturmaya çalışıyorum. Doğal davranıyorum arkadaşlara karşı*” demiştir.

M4, M7 ve M9 olumlu bir örgüt iklimi oluşturmak adına olumlu bir hiyerarşik yapı sağlamaya gayret ettiklerini belirtmişlerdir. M4 “*Olumlu bir örgüt iklimi oluşması için en başta bizden başlayarak aşağıya doğru olumlu bir hiyerarşik yapılanmayı sağlamaya çalışıyorum*” diyerek bu duruma dikkat çekmiştir. M9 da bu konuda “*...müdür olarak hem öğretmenlerime hem de personelime yüksek düzeyde önem veririm. Onların moral motivasyonunu yüksek düzeyde tutarak kurumun amaçlarına en iyi şekilde ulaşabileceğini düşünür, ona göre hareket etmeye gayret gösteririm*” demiştir.

M3, M6 ve M8 kurumda olumlu bir iklim oluşturma adına iletişimi açık tuttuklarını ve yapıcı bir yaklaşım içerisinde olmaya özen gösterdiklerini söylemişlerdir. M8 “*...personelimin bir derdi sıkıntısı olduğunda yanında olduğunu bilen bir idare olduğunu hissettirmeye özen gösteriyorum*” diyerek bu duruma dikkat çekmiştir. M6 da bu konuda “*Bir öğretmenimiz, usta öğreticimiz veya bir kursiyerimizin bir sıkıntısı olduğunda kendisine değer verildiğini hissettirerek o arkadaşımızın derdini dinler, sorunlarını ortaya koyar ve çözümünü de birlikte üretmeye çalışırız*” diyerek yapıcı yaklaşım ve açık iletişim içerisinde olduklarını söylemiştir.

Kurumda olumlu bir ortam olduğuna inandığını dile getiren M5 “*Bunun sağlanması için ben öncelikle her işimi istişare neticesinde yapmaya gayret ediyorum. Mesela odama bir çiçek koyacak olsam dahi nereye koymam gerektiği hususunda hizmetime kadar herkesin görüşünü alırım*” demiştir. M6 da bu konuda “*...tepeden inme bir yönetim anlayışı ile değil de istişare ile işlerimizi*

*halletmeye çalışırız. Herhangi bir uygulama yapacak olduğumuzda bu konuda arkadaşlarımızın görüşlerini alırız mutlaka ve ona göre o uygulamayı hayata geçiririz” demiş, peşine birlikte hareket ettiklerini söyleyerek bunu da gayet iyi yaptıklarına inandığını dile getirmiştir.*

Olumlu bir iklim oluşturmak adına kurumda ben değil biz anlayışını ön plana aldıklarını söyleyen M1 *“Bu noktada görev dağılımını yaptık ve herkes kendi görev alanında tam yetkilidir bizde. Bu öğretmenlerimiz ve usta öğreticilerimiz için de böyledir. Çünkü böyle olunca sahiplenme oluyor. Hizmet odaklı bir yetki tanımlıyoruz arkadaşlara”* ifadeleriyle katılımcı yönetim anlayışına vurgu yapmıştır.

Olumlu iklim oluşturma teması altında oluşturulan ikinci kategori ise Tablo 6’da belirtildiği şekilde kurumlarda bu amaçla yapılan sosyal faaliyetleri içermektedir.

Katılımcıların bu noktadaki görüşleri dikkate alındığında kurumdaki birlikteliği artırmak ve olumlu bir iklim oluşturmak adına hepsi özel günlerde ve mutlak zamanlarda yemekli buluşmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. %44’ü yurt içi ve yurt dışı gezi programları yaptıklarını belirtmiş, %44’ü de düğün, doğum gibi özel zamanlarda mutluluğa ortak olmaya çalıştıklarını söylemişlerdir. %11’i ailelerin de katıldığı piknik organizasyonları yaptıklarını söylemiş, %11’i de personelinin zor zamanlarında üzüntülerini paylaşmaya çalıştıklarını ifade etmiştir.

M3 *“...yemekli dayanışma programları yapıyoruz. Özel günlerde, ramazan aylarında geniş katılımlı organizasyonlar yapıyoruz”* diyerek yemekli buluşma programı yaptıklarını ifade etmiştir. M4 ise aidiyet sağlamak ve takım ruhu oluşturmak adına birçok sosyal faaliyetleri olduğuna değinmiş *“Tüm eğitimcilerimizin katılımıyla kahvaltı programları yapıyoruz. Ramazanda iftar yemekleri düzenliyoruz”* diyerek aynı hususu dile getirmiştir.

M9 da bu konuda kuruma yeni personel gelmesi, kurumdan personel ayrılması, öğretmenler günü, sene sonu gibi günler için birlikte organizasyonlar tertip ettiklerini söylemiştir.

M2, M4, M5 ve M7 kurumda aidiyeti artırmak ve olumlu bir iklim oluşturmak adına gezi programları yaptıklarını söylemişlerdir. M2 ilk etapta uzak

çevre gezilerinden ziyade yakın çevrenin tanınması gerektiğine olan inancını dile getirdikten sonra “Gezilerimiz oluyor birlikte yaptığımız özellikle yakın çevre gezileri” diyerek bu durumu ifade etmiştir.

M7 “...yayla gezileri yapıyoruz. Özellikle aileler de katılıyor bu organizasyonlara. Bu sayede aileler de çalışma ortamından haberdar oluyor ve onlar da birbirini tanımış, kaynaşmış oluyor” diyerek gezi programlarına ailelerin de katıldıklarını söylemiştir.

M1 de kurumdaki insanların hem kuruma olan bağlılıklarını hem de birbirlerine olan samimiyetlerini artırmak için özellikle sene sonlarında topluca piknik organizasyonu gerçekleştirdiklerini söylemiş “...bu tür organizasyonlarla arkadaşlarımızın hem birbirlerine karşı hem de kuruma olan bağlılıklarının arttığına inanıyorum” demiştir.

M2, M6, M8 ve M9 kurumdaki personelin doğum günü, evlilik, çocuk sahibi olma gibi mutlu zamanlarında bu mutluluğa ortak olunduğunu söylemiştir. M2 bu durumu “...kurumdaki arkadaşlarımızın doğum günleri mutlaka kutlanır. Hangi arkadaşımız olursa olsun bilir ki o gün pastası alınır, kuruma davet edilir, doğum günü kutlanır ve küçük de olsa bir hediye verilir. Bir arkadaşımızın düğünü olduğunda veya çocuğu olursa mutlaka kurum olarak ona bir hediye götürecek ve kurumu temsil edecek birileri vardır” ifadeleriyle belirtmiş “...insanların kendilerini bir yapının parçası olarak görmeleri ancak bu şekilde oluşur” demiştir.

“Kurumda herhangi bir arkadaşımızın düğünü olduğunda, bebeği olduğunda veya bunun gibi güzel bir durumu olduğunda mutlaka kurumca hediye alınır ve mutluluğu paylaşılmaya çalışılır” diyerek mutluluğa ortak olma çabalarına değinen M8, “...cenaze veya hastalık gibi üzücü bir durum olduğunda da yine destek anlamında kurum olarak bu üzüntü paylaşılmaya çalışılır” diyerek mutluluğa ortak olduğu gibi üzüntülerin de paylaşıldığını söylemiştir.

Tablo 6.1 Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Alt Boyutu Katılımcı Görüşlerine Dayalı İçerik Analizi

TEMA	KATEGORİ	KOD	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	f	%	
			Kurumda bir gün	Günlük rutinler	Müdür yardımcılılarıyla toplantı	X	X	X	X	X				X
Resmi yazışmalar	X	X			X	X	X	X	X	X	X	9	%100	
Kurum dışı ziyaretler	X	X				X		X				4	%44	
Kurs/sınıf ziyaretleri		X			X	X	X					4	%44	
Misafir kabulleri											X	1	%11	
Alanda tanıtım faaliyetleri		X										1	%11	
Varlığını hissettirme	Öğrenme faaliyetine katılım	Öğrenme faaliyetine katılım			X								1	%11
		Kurum içerisinde dolaşma		X	X	X	X		X			X	6	%67
		Odanın kapısını açık tutma					X		X				2	%22
		Varlığını gizleme									X		1	%11

Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutuna ait ikinci tema katılımcıların kurumlarında geçirmiş oldukları vakitleri genel olarak ne şekilde harcadıklarını konu edinmektedir. Bu tema altında oluşturulan ilk kategori Tablo 6.1’de belirtildiği üzere günlük rutinlerdir. Buna göre katılımcıların tamamı günlük rutinler içerisinde resmi yazışmaları dile getirmiştir. %67’si gün içerisinde kısa da olsa müdür yardımcılılarıyla toplantı yaptıklarını söylemiş, %44’ü kurs ziyaretlerini ve kurum dışı ziyaretlere vakit ayırdıklarını belirtmişlerdir. %11’i ise kuruma gelen misafirleri ağırladıklarını, gün içerisinde alana inerek burada kurum bünyesinde açılan ve açılacak olan kurslarla ilgili tanıtım yaptıklarını ve öğrenme faaliyetine bizzat katıldıklarını söylemişlerdir.

M1, M2, M3, M4, M5 ve M9 gün içerisinde kurum müdürleriyle kısa da olsa toplantı yaptıklarını söylemişlerdir. M1 bu durumu “Sabah kuruma geldiğimizde genel olarak girişteki masada idari ekip olarak bir çay içeriz. Gün içerisinde acil yapılması gereken bir iş varsa bunun üzerine konuşuruz ve ilgili arkadaşla istişare yaparız” ifadeleriyle dile getirmiştir. M4 ise “Sabah kuruma

*geldiğimde müdür yardımcısı arkadaşlarla şöyle bir yirmi dakika kadar değerlendirme toplantısı yaparız. Sonra herkes görevinin başına geçer” demiştir.*

Katılımcıların %44’ü kurs ziyaretlerini günlük rutinlerin bir parçası olarak değerlendirmiştir. M3 bu konuda “...kurumda gemi yürümeye başladıktan sonra ben kurumdan çıkarım. Kurs merkezlerine giderim ve kursları hızlıca bir dolaşırım” demiştir. M5 ise “...kurumda altı adet dersliğimiz var. Fırsat buldukça buradaki kursları gün içerisinde dolaşırım” demiştir.

M2 günlük rutinler içerisinde öğrenme faaliyetine katılımı ve kurum adına alanda yapılan tanıtım faaliyetlerini söylemiştir. Sabahları 08.00’de kuruma geldiğini ifade eden M2, saat 09.30’a kadar kurumun resmi işlerini hallettiğini söylemiş ve “...saat 09.30’da ben aşağıdaki ahşap oyma atölyesine inerim. Bu benim rutinimdir. O saatte oraya inerim ve kurs başlar. Yarım saat bir saat kadar ben de kursa katılırım. Bu şekilde bizim de kursa katılmamız kursiyerler için ayrıca anlamlı oluyor, hoşlarına gidiyor onlarla birlikte kursiyer gibi çalışmamız” diyerek öğrenme faaliyetine katılımı dile getirmiştir.

Yine alana yönelik tanıtım faaliyetlerini de günlük rutinler içerisinde ifade eden M2 “...yoğun işlerimiz olmadığı zamanlarda özellikle öğleden sonraları dışarı çıkarım. Camilere, kahvehanelere, devlet dairelerine gider, o gün iki buçuk üçe kadar dolaşırım. Kurumumuzun faaliyetleri konusunda buralarda tanıtım yaparım. Çünkü tanındığın kadar varsındır o ilçede. Bu nedenle bir müdürün odasında oturmasını değil gezmesini, böylelikle kurumunu tanıtmasını daha faydalı görüyorum” diyerek bu hususun önemine olan inancını vurgulamıştır.

Kurumda bir gün teması altında yer alan ikinci kategori de yine Tablo 6.1’de yer aldığı üzere kurum müdürlerinin kurumdaki varlıklarını nasıl hissettirdiklerine yöneliktir. Buna göre kurum müdürlerinin %67’si kurum içerisinde dolaşarak kurumdaki varlıklarını hissettirdiklerini ifade etmişlerdir. %22’si kurumda oldukları süre zarfında odalarının kapısını açık tuttıklarını belirtmiş, %11’i ise kurumdaki varlığını hissettirmekten ziyade olabildiğince gizlemeye çalıştığını dile getirmiştir.

M1, M2, M3, M4, M6 ve M9 kurumdaki varlıklarını kurum içerisinde dolaşarak hissettirmeye çalıştıklarını söylemişlerdir. M9 bu konuda “...ben kurumda çok dolaşırım, yani odaları gün aşırı gezerim. Memur odasına giderim,



*orda ne yapılıyor bakarım. Müdür yardımcılarının odasına giderim, ne yapılıyor bakarım. Yani şu masada oturup yan tarafta ne yapıldığından haberin yoksa bu idarecilik değildir bana göre” demiştir.*

M4 ve M6 kurumda buldukları süre zarfında odanın kapısını hiç kapatmadıklarını söylemiş, kurumdaki varlıklarından bu sayede anlaşıldığını ifade etmişlerdir. M6 bu hususu “*Kurumda olduğumuz müddetçe kapımız açıktır, hiç kapanmaz. Yani gelip geçen arkadaşlar kapıyı açık görmüşlerse bizim burada olduğumuzu anlarlar*” ifadeleriyle dile getirmiştir. M4 ise kapının her zaman açık olduğunu söyleyerek “*...bu odanın kapısı hiç kapanmamıştır. Ben burada olmadığım zamanlarda arkadaşlar acaba müdür bey hasta mı oldu, kötü bir şey mi var diye merak ederler, ararlar sorarlar. Yokluğumuz hissedilir yani*” demiştir.

Kurumdaki varlığını hissettirmekten ziyade gizlemeyi tercih ettiğini söyleyen M7 “*Ben kurumdaki varlığımı mümkün olduğu kadar gizlemeye çalışıyorum. Yani bir müdür bir kurumda kendini ne kadar yok ederse o derece başarılıdır bana göre. Ben öyle düşünüyorum. Yani müdür olmasa da işler yürür düşüncesinin kurumda yer etmesi adına bu şekilde yapmaya çalışıyorum*” demiştir.

#### **4.2. Eğitici (Öğretmen ve Usta Öğreticiler) Tutumlarına Yönelik**

##### **Bulgular**

Bu bölümde araştırmaya katılan eğitimcilerin demografik özelliklerine yönelik betimsel istatistikler açıklandıktan sonra, kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik eğitici tutumlarına dayalı istatistiki bilgiler, alt boyutlar düzeyinde madde madde açıklanmıştır.

Daha sonra ise görev değişkeni ve hizmet süresi değişkenlerine göre eğitici tutumlarının manidar bir farklılık gösterip göstermediği ile ilgili bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Araştırmada görüşlerine başvuru alan eğitimcilerin cinsiyet, yaş, hizmet yılı, öğrenim durumu ve görev değişkenlerine göre dağılımı Tablo betimsel olarak tanımlanmıştır.

Tablo 7 Eğitimcilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Gruplar		Frekans(f)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Erkek	109	21.2
	Kadın	406	78.8
Yaş	20-30 yaş arası	144	28
	31-40 yaş arası	194	37.7
	41-50 yaş arası	131	25.4
	51 ve üzeri	46	8.9
Öğrenim durumu	Ortaokul	29	5.6
	Lise	172	33.4
	Ön lisans mezunu	101	19.6
	Lisans mezunu	192	37.3
	Yüksek lisans mezunu	21	4.1
Hizmet süresi	1-5 yıl	230	44.7
	6-10 yıl	134	26.0
	11-15 yıl	60	11.7
	16-20 yıl	32	6.2
	21-25 yıl	26	5.0
	26 yıl ve üzeri	33	6.4
Görevi	Öğretmen	122	23.7
	Kadro lu usta öğretici	5	1.0
	Usta öğretici	388	75.3
Toplam		515	100

Tablo 7’de halk eğitimi merkezlerinde bir yıldan daha uzun süre görev yapan ve araştırmaya katılan eğitimciler cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde 109’u erkek (%21.2) iken, 406’sının (%78.8) kadın olduğu görülmektedir.

Yaş değişkenine göre bakıldığında 20-30 yaş aralığında bulunan eğitimcilerin 144 kişi (%28), 31-40 yaş aralığında olan eğitimcilerin 194 kişi (%37.7), 41-50 yaş aralığında olan eğitimcilerin 131 kişi (%25.4) ve 51 yaş ve üzerinde olan eğitimcilerin ise 46 kişi (%8.9) olduğu görülmektedir. Bu değişken düzeyinde dağılımlar genel itibarıyla birbirine yakın seyretmiş, 51 yaş ve üzeri grupta yer alan eğitimcilerin sayısı diğerlerine nazaran düşüktür. Bu yaş grubuna gelen

eğiticilerin emekliliğe ayrılma eğiliminde oldukları bu durumun temel sebebi olarak düşünülmektedir.

Eğiticilerin öğrenim durumlarına göre dağılımının 29 kişi (%5.6) ortaokul mezunu, 172 kişi (%33.4) lise mezunu, 101 kişi (%19.6) ön lisans mezunu, 192 kişi (%37.3) lisans mezunu ve 21 kişi (%4.1) yüksek lisans olarak olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin en az lisans düzeyinde öğrenim durumuna sahip oldukları göz önüne alındığında usta öğreticilerin çoğunluğunun lise ya da ön lisans mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

Hizmet sürelerine göre ise 230 kişinin (%44.7) 1-5 yıl aralığında olduğu, 134 kişinin (%26) 6-10 yıl aralığında olduğu, 60 kişinin (%11.7) 11-15 yıl aralığında olduğu, 32 kişinin (%6.2) 16-20 yıl aralığında olduğu, 26 kişinin (%5) 21-25 yıl aralığında olduğu ve 33 kişinin (%6.4) ise 26 yıl üzerinde olduğu görülmüştür.

Buna göre eğiticilerin ağırlıklı bölümü 1-5 yıl görev yapan grupta toplanmıştır. Her geçen gün farklı kurs programlarının sisteme dâhil edilmesiyle çeşitlenen kurs programlarında oluşan yeni eğitici taleplerinin karşılanmaya çalışılıyor olmasının, 1-5 yıl hizmet süresinde eğitici fazlalığının oluşmasına neden teşkil ettiği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan eğiticilerin görev değişkenine göre dağılımları ise; 122'si öğretmen (%23.7), 5'i (%1) kadrolu usta öğretici ve 388'i ise (%75.3) usta öğretici olarak oluşmuştur.

Buna göre halk eğitimi merkezlerinde görev alan eğitici personelin %75.3'ünü usta öğretmenler oluşturmaktadır. Eğiticiler içerisinde en az sayıda olanlar ise %1'lik oranla kadrolu usta öğretmenlerdir.

Dolayısıyla bu veriler dikkate alındığında halk eğitimi merkezlerinin eğitim-öğretim sorumluluğunun büyük bölümünün usta öğretmenler tarafından yerine getirildiği söylenebilir.

Tablo 8 Kurumun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Alt Boyutu Eğitici Tutumları

Maddeler	Ortalama	Standart	
		Sapma	Değer
1.Kurumun genel amaçlarını, öğretmenlere ve kursiyerlere açıklar.	4.27	0.87	Çoğu zaman
2.Kurumdaki herkesin, kurumun amaçlarını paylaşmasına öncülük eder.	4.15	0.92	Çoğu zaman
3.Kurumun amaçlarını gözden geçirir ve günün koşullarına göre yeniden belirler.	4.22	0.87	Çoğu zaman
4.Kurumun amaçlarını geliştirirken kursiyerlerin başarı durumundan yararlanır.	4.03	0.98	Çoğu zaman
5.Kurumun amaçları ile kursların amaçlarının uyumlu olmasına öncülük eder.	4.31	0.87	Çoğu zaman
6.Kurum toplantılarında kurumun amaçlarını tartışmaya açar.	3.92	1.16	Çoğu zaman
7.Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik eder.	4.18	0.97	Çoğu zaman
8.Kursiyerlerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirler.	4.01	1.05	Çoğu zaman
9.Kurumun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük eder.	4.18	0.91	Çoğu zaman
10.Kursiyer başarısı konusunda herkesin, yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik eder.	3.98	1.07	Çoğu zaman
Toplam	4.13	0.65	Çoğu zaman

Tablo 8’de eğiticilerin kurumun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtların genel ortalamasının (4.13) şeklinde olduğu görülmektedir. Yani eğiticiler kurumun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunda kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeylerini çoğu zaman olarak tanımlamışlardır.

En yüksek ortalama “*Kurumun amaçları ile kursların amaçlarının uyumlu olmasına öncülük eder*” maddesine verilen yanıtlarda (4.31) görülürken; en düşük ortalama ise “*Kursiyerin başarısı konusunda herkesin, yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik eder*” maddesine verilen yanıtlar (3.98) olduğu görülmektedir.

Tablo 9 Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Alt Boyutu Eğitici Tutumları

Maddeler	Ortalama	Standart	
		Sapma	Değer
11.Kurumun eğitim-öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planı hazırlar.	4.41	0.94	Çoğu zaman
12.Kurumun programında kursiyer ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasını önem verir.	4.16	1.03	Çoğu zaman
13.Kurumun öğretim programları arasında koordinasyon sağlar.	4.12	0.39	Çoğu zaman
14.Kurslarla ilgili materyallerin(malzeme, kitap vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılır.	3.61	1.22	Çoğu zaman
15.Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanımını sağlamak için sınıfları ziyaret eder.	3.82	1.03	Çoğu zaman
16.Kurumda kurs dışı sosyal, kültürel, eğitsel, faaliyetleri teşvik eder.	3.80	1.18	Çoğu zaman
17.Kursiyerlerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engeller.	3.43	1.32	Ara sıra
18.Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlar.	4.33	0.94	Çoğu zaman
19.Kurumdaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve eğitime katılarak geçirir.	3.77	1.14	Çoğu zaman
20.Anonslar ya da kurstan kursiyer çağrılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önler.	3.89	1.17	Çoğu zaman
Toplam	3.93	0.72	Çoğu zaman

Tablo 9’da eğitimcilerin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutunda yer alan maddelere vermiş oldukları yanıtların genel ortalamasının (3.93) olduğu görülmektedir. Yani eğitimciler eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutunda kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyini çoğu zaman olarak tanımlamışlardır.

Bu alt boyutta en yüksek ortalama “*Kurumun eğitim-öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planı hazırlar*” maddesine verilen yanıtlar iken (4.41), en düşük ortalama “*Kursiyerlerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engeller*” maddesine verilen yanıtlar (3.43) olduğu görülmektedir.

Tablo 10 Öğretim Süreci ve Kursiyerlerin Değerlendirilmesi Alt Boyutu Eğitici Tutumları

Maddeler	Ortalama	Standart	
		Sapma	Değer
21.Kursiyerlerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle/usta öğreticilerle görüşmeler yapar.	3.80	1.14	Çoğu zaman
22.Kurs programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle/usta öğreticilerle görüşmeler yapar.	3.90	1.13	Çoğu zaman
23.Sınav sonuçlarına göre kurum programını gözden geçirir ve gerektiğinde değişiklik yapar.	3.74	1.21	Çoğu zaman
24.Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç kursiyerleri bilgilendirir.	3.56	1.26	Çoğu zaman
25.Kurum ve kursiyerlerin başarı durumları hakkında kursiyerleri bilgilendirir.	3.65	1.24	Çoğu zaman
26.Kurumun başarı durumun yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere/usta öğreticilere bildirir.	3.78	1.25	Çoğu zaman
27.Kurum ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren kursiyerleri ödüllendirir.	3.31	1.38	Ara sıra
28.Sınıf içi gözlemler sonrasında, öğretmenler/usta öğreticilere öğretim ile ilgili önemli konuları açıklar.	3.84	1.13	Çoğu zaman
29.Sınıf içi öğretimi değerlendirirken, kursiyer çalışmalarını da gözden geçirir.	3.97	1.02	Çoğu zaman
30.Kurum ile ilgili sorunları görüşmek üzere kursiyerlerle doğrudan temas halinde olur.	3.62	1.23	Çoğu zaman
Toplam	3.71	0.88	Çoğu zaman

Tablo 10’da öğretim süreci ve kursiyerlerin değerlendirilmesi alt boyutunda yer alan maddelere eğitimcilerin vermiş oldukları cevapların ortalamasının (3.71) olduğu görülmektedir. Yani eğitimciler, öğretim süreci ve kursiyerlerin değerlendirilmesi alt boyutunda da kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeylerini çoğu zaman olarak tanımlamışlardır.

Bu alt boyutta en yüksek ortalama “*Sınıf içi öğretimi değerlendirirken kursiyer çalışmalarını da gözden geçirir*” maddesine verilen yanıtlar iken (3.97); en düşük ortalama ise “*Kurum ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren kursiyerleri ödüllendirir*” maddesine verilen yanıtlar (3.31) olduğu görülmektedir.

Tablo 11 Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Alt Boyutu Eğitici Tutumları

Maddeler	Ortalama	Standart	
		Sapma	Değer
31.Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik eder.	4.15	1.07	Çoğu zaman
32.Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatta bulunur.	3.65	1.23	Çoğu zaman
33.Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir eder.	2.94	1.37	Ara sıra
34.Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenler.	3.84	1.18	Çoğu zaman
35.Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan, öğretmenleri haberdar eder.	3.93	1.14	Çoğu zaman
36.Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb.) öğretmenleri destekler.	3.97	1.21	Çoğu zaman
37.Gazete ve dergilerde, eğitim ile ilgili önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtır.	3.17	1.14	Ara sıra
38.Öğretmenler için konferans vermek üzere okul dışından konuşmacılar çağırır.	3.52	1.28	Çoğu zaman
39.Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapar.	4.04	1.05	Çoğu zaman
40.Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılmasını destekler.	4.00	1.07	Çoğu zaman
Toplam	3.72	0.86	Çoğu zaman

Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutuna verdikleri yanıtların genel ortalamasının Tablo 11’de belirtildiği şekilde (3.72) şeklinde olduğu görülmektedir. Yani bu alt boyuta ilişkin olarak eğitimciler, kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeylerini çoğu zaman olarak tanımlamışlardır.

Bu alt boyutta yer alan maddelerden en yüksek ortalamayı “*Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik eder*” maddesine verilen yanıtlar (4.15) oluşturmuşken en düşük ortalamayı ise “*Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir eder*” maddesine verilen yanıtlar (2.94) oluşturmuştur.

Tablo 12 Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Alt Boyutu Eğitici Tutumları

Maddeler	Ortalama	Standart	
		Sapma	Değer
41.Yönetici, öğretmen, kursiyer, diğer personel arasında takım ruhu oluşmasına öncülük eder.	3.82	1.19	Çoğu zaman
42.Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekler.	4.10	1.03	Çoğu zaman
43.Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlar.	4.27	0.88	Çoğu zaman
44.Kurumda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışır.	4.04	1.01	Çoğu zaman
45.Kurumda öğretmen ve kursiyerlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlar.	3.81	1.18	Çoğu zaman
46.Öğretmen ve kursiyerler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder.	3.63	1.25	Çoğu zaman
47.Eğitim-öğretim ile ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya koyan öğretmenleri destekler.	3.98	1,12	Çoğu zaman
48.Birey ve gruplar arası çatışmalarda kurumun zarar görmesini engeller.	4.25	0.97	Çoğu zaman
49.Yapılacak işler ile ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretim ile ilgili konulara öncelik verir.	4.02	1.01	Çoğu zaman
50.Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin kuruma desteğini sağlar.	3.75	1.20	Çoğu zaman
Toplam	3.96	0.81	Çoğu zaman

Tablo 12’de düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutunda verilen yanıtların genel ortalamasının (3.96) şeklinde olduğu görülmektedir. Buna göre halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğitimciler, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutunda da kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeylerini çoğu zaman olarak tanımlamışlardır.

En yüksek ortalama “*Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlar*” maddesine verilen yanıtlar (4.27) iken en düşük ortalama “*Öğretmen ve kursiyerler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder*” maddesine verilen yanıtlar (3.63) olmuştur.



#### 4.2.1. Hizmet Süresi Değişkenine Dayalı ANOVA Testi Sonuçları

Eğiticilerin öğretimsel liderliğe yönelik tutumlarının hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılacak ANOVA testi öncesinde grupların varyansının homojen olup olmadığını kontrol etmek için Levene Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 13’de belirtilmiştir.

Tablo 13 Alt Boyutlar Bağlamında Levene Testi İstatistikleri

Alt Boyutlar	Levene İstatistiği	P
Kurumun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	0.272	0.928
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	0.611	0.690
Öğretim Süreci ve Kursiyerlerin Değerlendirilmesi	0.492	0.781
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	0.921	0.466
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	1.377	0.231

Tablo 13’de yer alan Levene testine ait sonuç tablosu incelendiğinde kurumun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutu için  $p=0.928 > 0.05$  olduğundan dolayı %95 güven aralığında grupların varyansının homojen olduğu görülmektedir.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutu için  $p=0.690 > 0.05$  olduğundan dolayı %95 güven aralığında grupların varyansının homojen olduğu görülmektedir.

Öğretim süreci ve kursiyerlerin değerlendirilmesi alt boyutu için  $p=0.781 > 0.05$  olduğundan dolayı %95 güven aralığında grupların varyansının homojen olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutu için  $p=0.466 > 0.05$  olduğundan dolayı %95 güven aralığında grupların varyansının homojen olduğu görülmektedir.

Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutu için  $p=0.231 > 0.05$  olduğundan dolayı yine %95 güven aralığında grupların varyansının homojen olduğu görülmektedir.

Tüm alt boyutlar düzeyinde p (olasılık) değerinin 0.05 den büyük olması sebebiyle, grupların varyanslarının homojen olduğu görülmüş ve buna istinaden kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik eğitici tutumlarının eğitimcilerin hizmet sürelerine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 14 de açıklanmıştır.

Tablo 14 Hizmet Süresi Değişkenine Dayalı ANOVA Testi Sonuçları

Alt boyutlar		Karelerin Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalaması	F	P (olasılık değeri)
Kurumun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Gruplar Arası	1.136	5	0.227	0.530	0.753
	Grup İçinde	218.195	510	0.429		
	Toplam	219.332	515			
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Gruplar Arası	2.809	5	0.986	1.071	0.375
	Grup İçinde	266.900	510	0.522		
	Toplam	269.709	515			
Öğretim süreci ve kursiyerlerin değerlendirilmesi	Gruplar Arası	4.909	5	0.164	1.249	0.285
	Grup İçinde	400.194	510	0.792		
	Toplam	405.103	515			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Gruplar Arası	8.109	5	2.084	2.175	0.056
	Grup İçinde	379.519	510	0.746		
	Toplam	387.627	515			
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Gruplar Arası	4.289	5	1.106	1.308	0.259
	Grup İçinde	333.888	510	0.655		
	Toplam	338.177	515			

Kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik eğitici tutumlarının hizmet sürelerine göre değişkenlik gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre (Tablo 14) tüm alt boyutlar için p(olasılık) değerleri incelendiğinde %95 güven aralığında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Kurumun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunda olasılık değeri  $p=0.753>0.05$  olarak bulunmuş ve eğitimcilerin kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik tutumları ile hizmet süreleri arasında manidar bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutunda  $p=0.375>0.05$  olarak bulunmuş ve eğitimcilerin kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik tutumları ile hizmet süreleri arasında manidar bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretim süreci ve kursiyerlerin değerlendirilmesi alt boyutunda  $p=0.285>0.05$  olarak bulunmuş ve eğitimcilerin kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik tutumları ile hizmet süreleri arasında manidar bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunda  $p=0.056>0.05$  olarak bulunmuş ve eğitimcilerin kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik tutumları ile hizmet süreleri arasında manidar bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutunda  $p=0,259>0.05$  olarak bulunmuş ve eğitimcilerin kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik tutumları ile hizmet süreleri arasında manidar bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

#### **4.2.2.Görev Değişkenine Dayalı Bağımsız T-Testi Sonuçları**

Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik tutumlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır.

Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğitimciler ya öğretmen ya kadrolu usta öğretici ya da ücretli usta öğretici olarak görev yapmaktadırlar. Araştırmaya katılan kadrolu usta öğreticilerin sayısının sadece 5 kişi olması sebebiyle, kadrolu usta öğreticiler iş garantileri sebebiyle öğretmenlerle birlikte değerlendirilmiştir. Bu nedenle, görev değişkenine bağlı olarak eğitimci tutumlarının öğretmenler ve usta öğreticiler arasında manidar bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya

koymak amacıyla iki farklı grup için bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 15’de belirtilmiştir.

Tablo 15 Görev Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	Kişi sayısı	Ortalama	Standart sapma	t	p
Kurumun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Öğretmen	127	4.041	0.653	-1.661	0.097
	Usta öğretici	388	4.152	0.651		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Öğretmen	127	3.931	0.716	-0.038	0.970
	Usta öğretici	388	3.934	0.727		
Öğretim süreci ve kursiyerlerin değerlendirilmesi	Öğretmen	127	3.810	0.873	1.309	0.191
	Usta öğretici	388	3.691	0.887		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Öğretmen	127	3.707	0.831	-0.226	0.821
	Usta öğretici	388	3.727	0.881		
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Öğretmen	127	3.926	0.814	-0.626	0.532
	Usta öğretici	388	3.979	0.810		

Tablo 15’de görüldüğü üzere araştırmaya 127 öğretmen/kadrolu usta öğretici ve 388 usta öğretici katılmıştır. Usta öğreticilerin kadrolu personelden yaklaşık 3 kat daha fazla sayıda olması, halk eğitimi merkezlerindeki eğitim faaliyetlerinin büyük çoğunluğunu usta öğreticilerin gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Grupların kurumun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutuna vermiş oldukları yanıtların ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin genel ortalaması 4.041 iken usta öğreticilerin ortalaması 4.152 olduğu görülmektedir. Her ne kadar usta öğreticiler kurum müdürlerini bu alt boyutta daha yüksek düzeyde öğretimsel lider olarak tanımlamış olsa da, gruplar arasındaki bu farklılık

p (olasılık) değerinden de görüldüğü üzere ( $p=0.097>0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Grupların eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutuna vermiş oldukları yanıtların ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin genel ortalaması 3.931 iken usta öğreticilerin ortalaması 3.934 olduğu görünmektedir. Bu alt boyutta gruplar arasındaki öğretimsel liderlik tutumları ortalama olarak çok yakındır ve gruplar arasında p (olasılık) değerinden de görüldüğü üzere ( $p=0.970>0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Grupların öğretim süreci ve kursiyerlerin değerlendirilmesi alt boyutuna vermiş oldukları yanıtların ortalamalarına bakıldığında ise öğretmenlerin genel ortalamasının 3.810 usta öğreticilerin ortalamasının 3.691 olduğu görünmektedir. Bu alt boyutta da gruplar arasındaki öğretimsel liderlik tutumları ortalama olarak çok yakındır ve gruplar arasında p (olasılık) değerinden de görüldüğü üzere ( $p=0.191>0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunda ise öğretmenlerin ortalaması 3.707 olarak hesaplanırken usta öğreticilerin ortalaması 3.727 olarak hesaplanmıştır. Yine iki grup arasında ortalamalar birbirine yakın seyretmekte ve p (olasılık) değerinden de anlaşılacağı üzere ( $p=0.821>0.05$ ) gruplar arasında manidar bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır.

Son olarak grupların düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutunda vermiş oldukları yanıtlara bakıldığında öğretmenlerin ortalaması 3.926, usta öğreticilerin ortalaması ise 3.979 olarak tespit edilmiştir. Buna göre görev değişkenine göre bu alt boyutta da gruplar arasında manidar bir farklılık olmadığı ( $p=0.532>0.05$ ) gözlenmiştir.

Gerek hizmet süresi değişkenine bağlı ANOVA testi sonuçlarında, gerekse de görev değişkenine bağlı t-testi sonuçlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılığın tespit edilememesi, kurum müdürlerinin “çoğu zaman” düzeyinde öğretimsel lider olduklarını destekler niteliktedir. Çünkü yüksek düzeyde öğretimsel lider olduğu ifade edilen bir kurum müdürünün, ister kadrolu ister usta öğretici olsun; ister göreve yeni başlamış isterse de uzun yıllar görev yapmış olsun, kurumunda görev yapan herkese aynı yaklaşımla davranması

beklenmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmamasının bu durumu destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

### 4.3. Doküman İncelemesine Dayalı Bulgular

Araştırmada üçüncü veri toplama yöntemi olarak doküman analizine başvurulmuş ve bu kapsamda görüşme yapılan kurum müdürlerinin görev yaptıkları kurumlara ait 2015-2019 yıllarını kapsayan stratejik planları incelenmiştir.

Stratejik planlar, kamu idarelerinin 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nun 9.maddesi uyarınca hazırlamış oldukları planlardır. İlgili mevzuatta bu durum şu ifadelerle belirtilmektedir:

Kamu idareleri; kalkınma planları, Cumhurbaşkanı tarafından belirlenen politikalar, programlar, ilgili mevzuat ve benimsedikleri temel ilkeler çerçevesinde geleceğe ilişkin misyon ve vizyonlarını oluşturmak, stratejik amaçlar ve ölçülebilir hedefler saptamak, performanslarını önceden belirlenmiş olan göstergeler doğrultusunda ölçmek ve bu sürecin izleme ve değerlendirmesini yapmak amacıyla katılımcı yöntemlerle stratejik plan hazırlarlar.(Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu [KMYKK], 2003).

Bu planlarda yer alan stratejik amaçlar ve bu amaçlara dayalı stratejik hedefler, öğretimsel liderliğin alt boyutları bağlamında incelenmiş ve sonuçlar Tablo 16'da belirtilmiştir.

Tablo 16 Stratejik Planlara Dayalı Doküman İncelemesi

SP	I.Boyut	II.Boyut	III.Boyut	IV.Boyut	V.Boyut	Stratejik Amaçlar-Stratejik Hedefler
S1	X	X		X	X	...ilçemizde bulunan her bireyin hayat boyu öğrenmeye katılımının artırılmasını sağlamak. ...işgücü piyasasının talep ettiği beceriler ile uyumlu bireyler yetiştirmek ve istihdam edilebilirliği artırmak. ...ulusal ve uluslar arası ölçütlerde düzenlenen sportif, sanatsal, eğitsel ve kültürel aktivitelere katılan; özgüven sahibi bireyler yetiştirmek. ...kurumumuzda görev yapan yönetici, öğretmen, usta öğretici ve her kademedeki görev yapan personelin mesleki yeterliliğini artırmak. ...kurslarımızın araç-gereç ve malzeme donatım ihtiyacını karşılamak.
S2	X	X		X	X	...katılımı artırmak ve devamsızlığı azaltmak. ...sosyal gelişimlerini ve akademik başarıları destekleyecek faaliyetlere katılımı artırmak. ...işgücü piyasasının talep ve beklentileri ile uyumlu bireyler yetiştirerek, istihdam edilebilirliği artırmak. ...istihdam edilen personelin beceri ve performanslarını geliştirmek.

Tablo 16 (Devam) Stratejik Planlara Dayalı Doküman İncelemesi

S3	X	X	X	X	<p>... ilçemizde bulunan her bireyin hayat boyu öğrenmeye katılımının artırılmasını sağlamak.</p> <p>... devamsızlık oranlarını azaltmak.</p> <p>... ulusal ve uluslar arası ölçütlerde düzenlenen sportif, sanatsal, eğitsel ve kültürel aktivitelere katılan; özgüven sahibi bireyler yetiştirmek.</p> <p>...işgücü piyasasının talep ettiği beceriler ile uyumlu bireyler yetiştirmek ve istihdam edilebilirliği artırmak.</p> <p>... kurumumuzda görev yapan yönetici, öğretmen, usta öğretici ve her kademede görev yapan personelin mesleki yeterliliğini artırmak.</p> <p>...eğitim ortamlarının alt yapı ve donatım ihtiyacını karşılamak.</p>
S4	X		X	X	<p>...okuma ve yazmayı bilmeyen vatandaşların okuma ve yazma öğrenmelerini sağlamak.</p> <p>...yönetici ve her kademede personelin mesleki yeterliliğini artırmak.</p> <p>...finansal kaynakların etkin kullanımıyla kurumun alt yapı ve donanım ihtiyaçlarını karşılamak.</p>
S5	X	X	X	X	<p>...HBÖ'ye katılımın artırılmasını sağlamak.</p> <p>...ulusal ve uluslar arası ölçütlerde düzenlenen sportif, sanatsal, eğitsel ve kültürel aktivitelere katılan; dil becerileri yüksek, özgüven sahibi bireyler yetiştirmek.</p> <p>...işgücü piyasasının talep ettiği beceriler ile uyumlu bireyler yetiştirmek ve istihdam edilebilirliği artırmak.</p> <p>... kurumumuzda görev yapan yönetici, öğretmen, usta öğretici ve her kademede görev yapan personelin mesleki yeterliliğini artırmak.</p> <p>...HBÖ kapsamında açılan kurslarımızın araç-gereç ve malzeme donatım ihtiyacını karşılamak.</p>
S6	X	X	X	X	<p>...ilçede bulunan her bireyin eğitim ve öğretimin her türünde ve kademesinde katılım oranlarını artırmak.</p> <p>...işgücü piyasasının talep ettiği beceriler ile uyumlu bireyler yetiştirmek ve istihdam edilebilirliği artırmak.</p> <p>...merkezimizde kurslar düzenleyerek sportif, sanatsal ve kültürel aktiviteler eşliğinde; iletişime ve öğrenmeye açık, dil becerileri yüksek, özgüven sahibi, girişimci, yenilikçi ve yaratıcı bireyler yetiştirmek.</p>
S7	X	X	X	X	<p>...ilçede bulunan her bireyin HBÖ'ye katılımının artırılmasını sağlamak.</p> <p>...ulusal ve uluslar arası ölçütlerde düzenlenen sportif, sanatsal, eğitsel ve kültürel aktivitelere katılan; dil becerileri yüksek, özgüven sahibi bireyler yetiştirmek.</p> <p>...işgücü piyasasının talep ettiği beceriler ile uyumlu bireyler yetiştirmek ve istihdam edilebilirliği artırmak.</p> <p>...HBÖ kapsamında açılan kurslarımızın araç-gereç ve malzeme donatım ihtiyacını karşılamak.</p>

Tablo 16 (Devam) Stratejik Planlara Dayalı Doküman İncelemesi

					Tüm bireylere ilgi, istek ve yeteneklerine göre ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte eğitim alma imkânı sağlamak. ...her sınıfa internet alt yapısı ve projeksiyon kurulumu sağlamak.
S8	X		X	X	...eğiticilerin bilişim teknolojileri alanında yeterli hale gelmesi için eğitimler düzenlemek. ...artan işsizlik probleminin azaltılması amacıyla istihdama destek sağlayıcı eğitim programları uygulamak.
					...ilçede bulunan her bireyin HBÖ'ye katılımının artırılmasını sağlamak. ...ulusal ve uluslar arası ölçütlerde düzenlenen sportif, sanatsal, eğitsel ve kültürel aktivitelere katılan; dil becerileri yüksek, özgüven sahibi bireyler yetiştirmek.
S9	X	X	X	X	...işgücü piyasasının talep ettiği beceriler ile uyumlu bireyler yetiştirmek ve istihdam edilebilirliği artırmak. ... kurumumuzda görev yapan yönetici, öğretmen, usta öğretici ve her kademedeki görev yapan personelin mesleki yeterliliğini artırmak. ...HBÖ kapsamında açılan kurslarımızın araç-gereç ve malzeme donatım ihtiyacını karşılamak.

Kurumların stratejik planları incelendiğinde Tablo 16’da görüldüğü üzere stratejik amaçlarda ve hedeflerde öğretimsel liderliğin teorik olarak yüksek düzeyde temsil edildiği görülmektedir.

Kurumun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutuna örnek teşkil eden stratejik amaçlar ve hedeflere bakıldığında S1, S3, S5, S6, S7 ve S9 stratejik planlarında “*Plan dönemi sonuna kadar dezavantajlı (iş imkânı bulamayanlar, belli yaş grubunun üzerinde olanlar v.s.) gruplar öncelikli olmak üzere, ilçemizde bulunan her bireyin hayat boyu öğrenmeye katılımının artırılmasını sağlamak*” stratejik hedefine yer verilmiştir.

Bununla birlikte “*HBÖ perspektifinden hareketle ilçedeki iş gücü piyasası ve STK’lerle işbirliği yaparak bireylerin mesleki gelişim süreçlerini desteklemek, iş gücü piyasasının talep ettiği beceriler ile uyumlu bireyler yetiştirmek ve böylelikle istihdam edilebilirliği artırmak*” stratejik hedefi de yine bu alt boyutla ilişkilendirilebilecek hedef olarak ortaya çıkmaktadır.

S4 ve S8 stratejik planlarında ise kurumun amaçları stratejik amaç düzeyinde belirtmiştir. S4 de “*İlçemizdeki her bireyin eğitime eşit ve adil olarak*



*ulaşabilmesini ve bu eğitimi etkin bir şekilde tamamlayabilmesini sağlamak*” ifadeleriyle bu durum tanımlanırken S8 de *“Tüm bireylere; ilgi, istek ve yeteneklerine göre ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte eğitim alma imkânı sağlamak”* ifadeleri yer almıştır.

Bu amaç ve hedefler değerlendirildiğinde kurumların amaçlarının stratejik planlarda güçlü şekilde yer aldığı görülmektedir. Bu amaçların planlarda güçlü şekilde yer alıyor olmasıyla kurumdaki herkesin kurumun amaçlarını paylaşmasının ve kurumun amaçlarının uygulamaya yansıtılmasının hedeflendiği düşünülmektedir.

Ayrıca iş gücü piyasası ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yaparak piyasanın talep ettiği beceriler ile uyumlu bireyler yetiştirmek hedefi ile de kurumun amaçlarının gözden geçirilerek günün şartlarına göre yeniden belirlenmesinin, kurumun amaçlarıyla kursların amaçlarının uyumlu olmasına öncülük edilmesinin hedeflendiği söylenebilir.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutu ile ilişkilendirilebilecek stratejik amaç ve hedefler S1, S2, S3, S5, S6, S7 ve S9 stratejik planlarında belirtmiştir.

S1, S3, S5, S7 ve S9 stratejik planlarında bu konuda plan dönemi boyunca kursların haricinde sosyal, kültürel ve eğitsel faaliyetlere de yer vererek kursiyerlerin çok yönlü gelişmelerini sağlayıcı amaçlar konulmuştur. Bu durum planlarda *“Okulunu bitirmiş, halen okuyan, çalışan, emekli olmuş yani hayatın bütün kademelerinde; ruhsal ve fiziksel gelişim süreçleri dikkate alınarak, ulusal ve uluslararası ölçütlerde düzenlenen sportif, sanatsal ve kültürel aktiviteler eşliğinde; el sanatları, akademik bilgi ve iletişim teknolojileri alanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda beceri, tutum ve davranış geliştirebilen, dil becerileri yüksek, iletişime ve öğrenmeye açık, özgüven sahibi, girişimci, yenilikçi ve yaratıcı bireylerin yetişmesini sağlamak”* ifadeleriyle belirtilmiştir.

S2 stratejik planında ise *“Öğrencilerin sosyal gelişmelerini ve akademik başarılarını destekleyecek faaliyetlere katılım oranını artırmak”* ifadeleriyle bu alt boyutla ilişkilendirilebilecek hedef açıklanmıştır.

S6 da bu alt boyut ile ilişkilendirilebilecek maddeler stratejik amaç düzeyinde yer almıştır. Bu kapsamda *“Merkezimizde kurslar düzenleyerek sportif,*

*sanatsal ve kültürel aktiviteler eşliğinde; akademik bilgi ve iletişim teknolojileri alanında ilgi ve yeteneğine göre beceri, tutum ve davranış geliştirebilen, dil becerileri yüksek, iletişime ve öğrenmeye açık, özgüven sahibi, girişimci, yenilikçi ve yaratıcı bireyler yetiştirmek”* amacı yer almıştır.

Bu amaç ve hedefler değerlendirildiğinde kurum müdürlerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile ilgili olarak kurumda kurs dışı sosyal, kültürel ve eğitsel faaliyetleri güçlü şekilde teşvik ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte bu tür kurs dışı etkinliklerle kursların modüler programları arasında koordinasyon sağlanmasının da hedeflendiği düşünülmektedir. Çünkü kursların modüler programlarında sadece kursun hedef alanı ile ilgili beceriler yer almamakta aynı zamanda kurs dışı etkinliklere konu olabilecek genel kültür ve entelektüel bilgi içeren modüller de yer almaktadır.

Öğretim süreci ve kursiyerlerin değerlendirilmesi alt boyutu ile ilişkilendirilebilecek stratejik amaç ve hedeflere planlarda rastlanmamıştır. Bu alt boyutun daha çok kurs içi uygulamalar ve kurslara katılan kursiyerlerin değerlendirilmesi ile ilgili olması ve bu görevlerin de daha çok kurslarda görevlendirilen eğitimcilerce yerine getirilmesi sebebiyle bu alt boyut ile doğrudan ilişkilendirilebilecek maddelere stratejik planlarda yer verilmediği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutu ile doğrudan ilişkilendirilebilir amaç ve hedefler ise tüm kurumların stratejik planlarında yer almaktadır.

S1, S3, S5, S6, S7 ve S9 stratejik planlarında bu boyutla ilişkilendirilen maddeler hedef düzeyinde ele alınmış ve *“İşlevsel bir insan kaynakları planlamasıyla kurumumuzda görev yapan yönetici, öğretmen, usta öğretici ve her kademedeki görev yapan personelin iş tanımları dâhilinde mesleki yeterliliğini artırmak”* ifadeleriyle planda yer bulmuştur.

Mesleki yeterliliğin artırılmasına dikkat çekilen bir diğer stratejik plan S4’tür. Bu planda da *“Verimli bir insan kaynakları planlamasıyla kurumda görev yapan yönetici ve her kademedeki personelin mesleki yeterliliğini artırmak”* hedefine yer verilmiştir.

S2 de aynı durum “*Görev tanımlarına uygun bir şekilde istihdam edilen personelin becerilerinin ve performanslarının geliştirildiği, kariyer yönetiminin uygulandığı bir insan kaynakları yönetim yapısını plan dönemi sonuna kadar oluşturmak*” hedefiyle ifade edilmiştir.

S8 stratejik planında ise mesleki yeterliliğe nazaran daha özel bir durum hedef olarak konulmuştur. “*Eğitim öğretim kadrosundaki personelin bilişim teknolojileri alanındaki bilgilerini güncellemek için eğitimler düzenlemek*” ifadeleriyle mesleki yeterliliğin içerisinde daha spesifik bir duruma vurgu yapılmıştır.

Bu amaç ve hedefler göz önüne alındığında mesleki yeterliliğin artırılması ve personelin becerilerinin geliştirilmesi ifadeleriyle kurumlarda mesleki yönden gelişim için hizmet içi eğitimler düzenlenmesinin hedeflendiği düşünülmektedir. Ayrıca bu eğitimlerde elde edilen yeni bilgi ve becerilerin paylaşılması, paylaşılan bu bilgi ve becerilerin sınıf içi uygulamalarda işlevsel hale getirilmesi ve böylelikle kurumdaki herkesin üst düzeyde performans geliştirmelerinin hedeflenmesi söylenebilir.

Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutu da stratejik planların tamamında yer bulan bir diğer alt boyut olarak öne çıkmaktadır.

S1, S3, S5, S6, S7 ve S9 stratejik planlarında bu boyutla ilişkilendirilen maddeler yine hedef düzeyinde ele alınmış ve “*Plan dönemi sonuna kadar kurumun finansal kaynaklarının etkin dağıtımıyla ilçemizde HBÖ kapsamında açılan kursların araç-gereç ve malzeme donatım ihtiyacını karşılamak*” ifadeleriyle planda maddeleştirilmiştir.

S2 stratejik planında yine bu alt boyuta ilişkin olarak “*Günümüzün gereklerine uygun şekilde hazırlanmış eğitim ortamlarını imkanlar doğrultusunda plan dönemi sonuna kadar kazandırmak ve verimli bir mali yönetim yapısı oluşturmak*” ifadeleri yer almıştır. Ayrıca “*yaygın eğitimin bütün basamaklarında yer alan bireylerin plan dönemi sonuna kadar katılımlarını artırmak ve devamsızlıklarını azaltmak*” da bu alt boyuta ilişkin hedef olarak ifade edilebilir.

S8 stratejik planında ise “*Daha iyi bir eğitim öğretim için kurumun fiziki yapısında yenilikler ve iyileştirmeler yapılması*” stratejik amacı ve “*2016 yılı*

*sonuna kadar her sınıfa internet ve projeksiyon alt yapısının kurulması” stratejik hedefi yer almıştır.*

S4 stratejik planında da bu alt boyuta ilişkin hedef düzeyinde maddeler yer almış *“Stratejik plan dönemi sonuna kadar kurumun finansal kaynaklarının etkin kullanımıyla kurumun alt yapı ve donanı ihtiyaçlarını karşılamak”* ifadeleriyle bu durum planda belirtilmiştir.

Bu hedefler değerlendirildiğinde; kurumun finansal kaynaklarının etkin kullanılarak kurumun ve kursların araç gereç, malzeme donatım ihtiyaçlarının eğitimin ve öğretimin kalitesini artırmak amacıyla hedeflendiği düşünülmektedir. Bu noktada kurum müdürlerinin kaynak planlamasında eğitim ve öğretim odaklı oldukları söylenebilir. Ayrıca kurslara katılanların devamsızlıklarının azaltılması ifadeleriyle de etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplinin sağlanmasının hedeflendiği ifade edilebilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, hayat boyu öğrenmeden sorumlu eğitim kurumları olarak halk eğitimi merkezlerinde görev yapan kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde yerine getirdiklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu kapsamda karma yöntemin çeşitleme desenine uygun olarak elde edilen nitel ve nicel veriler analiz edilmiş, bulgular bölümünde tablolar ve örneklendirmelerle detaylı şekilde açıklanmıştır. Bulgular kısmında detaylı şekilde açıklanan bu kapsamlı veriler öncelikle karma yöntemin amacına uygun şekilde birbirleriyle karşılaştırılarak ya da bütünleştirilerek alt boyutlar bağlamında yorumlanmış, literatürdeki benzer araştırmalar da göz önüne alınarak tartışılmıştır.

Kurumun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunda elde edilen bulgulara bakıldığında, eğitici tutumlarına göre kurum müdürleri bu alt boyutta yer alan rollerin tamamını “çoğu zaman” düzeyinde yerine getirmektedir.

Bu alt boyuta ilişkin davranışlara tek tek bakıldığında ise eğitimcilerin tutumlarına göre en yüksek düzeyde yerine getirilen rollerin “kurumun amaçları ile kursların amaçlarının uyumlu olmasına öncülük eder” ve “kurumun genel amaçlarını öğretmenlere ve kursiyerlere açıklar” olduğu görülmektedir. Aksoy (2006) ve Aygün (2014) yapmış oldukları çalışmalarında bu alt boyuta ilişkin en çok yerine getirilen rolün “okulun genel amaçlarını öğretmenlere ve kursiyerlere açıklar” rolü olduğunu tespit etmişlerdir.

Bu alt boyutta diğer rollere oranla daha az yerine getirildiği düşünülen roller ise “kursiyer başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik eder” ve “kurum toplantılarında kurumun amaçlarını tartışmaya açar” davranışlarıdır.

Elde edilen bu bulgular, kurum müdürlerinin görüşlerinden ve stratejik planların incelenmesinden elde edilen nitel bulgular ile desteklenmektedir. Ayrıca literatürde yer alan ve bu alt boyuttaki davranışların “çoğu zaman” sergilendiği bulgusuna ulaşan Karaduman (2017), Altaş (2013), Serin (2011), Sağır (2011), Gürsun (2007), Aksoy (2006) ve Şişman (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla da büyük ölçüde örtüşmektedir.

Kurum müdürleriyle yapılan görüşmelere dayalı bulgular değerlendirildiğinde kurum müdürleri, kurumun amaçlarıyla kursların amaçlarının uyumlu olmasından ve kurumun amaçlarının uygulamaya yansıtılması adına kurslar, eğiticiler ve kursiyerlere yönelik dikkat etmiş oldukları hususlardan bahsetmişlerdir.

Bu kapsamda kurum müdürlerinin büyük bölümü kurslarla ilgili dikkat etmiş oldukları hususlar arasında açılacak kursu talep neticesinde açmaya özen gösterdiklerini söylemişlerdir. Eğiticilere yönelik dikkat edilen husus olarak ise nitelikli eğiticilerin görevlendirilmesi başı çekmektedir. Kursiyerlere yönelik dikkat edilen husus ise çoğunlukla kursiyerlerin devamlılığını sağlamak yönündedir.

“Kurumun genel amaçlarını öğretmenlere ve kursiyerlere açıklar” rolü ile alakalı olarak ise kurum müdürleri kurumun genel amaçlarını “hayat boyu öğrenmeyi sağlama” “talebe yönelik eğitim verme” “kişisel gelişime katkı” ve “değişen şartlara uyum” olarak tanımlamış, bu genel amaçları da formal ve informal ortamlarda paylaştıklarını dile getirmişlerdir. Kurum müdürlerinin bu davranışları ile eğiticilerin “kurumun genel amaçlarını öğretmenlere ve kursiyerlere açıklar” rolünü kurum müdürlerinin “çoğu zaman” düzeyinde yerine getirdiklerine yönelik değerlendirmeleri birbirlerini desteklemektedir.

Bununla birlikte kurum müdürlerinin tamamı amaçların paylaşılması kategorisinde “kurumun amaçlarını toplantılarda paylaşım açma” yönünde davrandıklarını beyan etmişler ancak eğitici tutumlarına göre “kurumun toplantılarında kurumun amaçlarını paylaşım açar” rolü bu alt boyutta diğer rollere nazaran en düşük düzeyde yerine getirilen rol olarak değerlendirilmiştir.

Bu alt boyuta ilişkin kurum müdürlerinin amaçları ifade ederken misyonlarına uygun şekilde hayat boyu öğrenme, yetişkin eğitimi, kişisel gelişim, örgün eğitimi destekleme, değişen şartlara uyum gibi kavramları ön plana çıkarıyor olmalarının amaçların tanınırlığı ve bilinirliği adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Amaçların belirlenmesinde bakanlıktan sonra alan taramalarında elde edilen verilerin ve paydaş taleplerinin dikkate alınması yine bu alt boyutta sergilenen öğretimsel bir lider davranışı olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca

kurumun amaçlarıyla kursların amaçlarının uyumlu olması adına; kursların ihtiyaca binaen açılması, nitelikli eğitici görevlendirme gayreti ve kursiyerlerin devamlılığını sağlamaya çalışma yine öğretimsel liderliğe uygun davranışlar olarak değerlendirilmektedir.

Bununla birlikte kurumun amaçlarının toplantılarda yeterince gündem yapılmıyor olması, amaçları gerçekleştirmek adına örnek kişilik olma gücünün keşfedilmemesi, amaçların uygulamaya yansıtılması adına uygun eğitim ortamı oluşturma ve materyal sağlama güçlükleri, görevlendirilen eğitimcilerin eğitimlerinin ihmal edilmesi ile yetersiz motivasyon desteği bu alt boyutta öğretimsel liderlik açısından ihmal edilen davranışlar olarak değerlendirilmektedir.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutuna ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; eğitici tutumlarına göre kurum müdürleri bu alt boyuttaki rollerin tamamına yakını “çoğu zaman” düzeyinde yerine getirmektedir. Bu alt boyuta ilişkin rollerden “kurumun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlar” rolü ve “Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlar” rolü eğitici tutumlarına göre en çok yerine getirilen roller olarak değerlendirilmiştir.

Sağır’da (2011) ilköğretim okulu yöneticilerin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar ile alakalı yapmış olduğu doktora çalışmasında eğitimcilerin tutumlarına göre kurum müdürlerinin bu alt boyuta ilişkin en çok yerine getirdikleri rollerin bu araştırmada olduğu gibi “okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlar” ve “derslerin zamanında başlamasını ve bitirilmesini sağlar” olduğunu tespit etmiştir.

Yine Aksoy (2006), Argon ve Mercan’da (2009) yapmış oldukları çalışmalarda yine bu alt boyuta ilişkin en çok yerine getirilen rollerin bu çalışmada ifade edilen roller ile aynı olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca Karaduman (2017), Altaş (2013), Serin (2011) ve Şişman (2004) yapmış oldukları çalışmalarda kurum müdürlerinin bu alt boyuttaki öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini eğitici tutumlarına göre “çoğu zaman” düzeyinde tespit etmişlerdir. Yani bu alt boyuta ilişkin elde edilen sonuçlar literatürde yer alan benzer çalışmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Bu alt boyutta “Kursiyerlerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engeller” rolü ise “ara sıra” düzeyinde yerine getirildiği değerlendirilen tek roldür. Kurum müdürleriyle yapılan görüşmelerde ifade edilen hususlar ile eğiticilerin bu yöndeki değerlendirmeleri birbirini doğrulamaktadır. Keza kurum müdürleriyle yapılan görüşmelerde kursiyerlerle alakalı olumsuz durumlardan birinin devamsızlık problemi olduğu öne çıkmıştır. Kursiyerlerin yetişkin olmaları sebebiyle hayata dair farklı sorumlulukları olduğunu söyleyen kurum müdürleri, onların bu durumlarını göz önüne alarak katılabilecek oldukları bireysel zamanlarda da olsa kursa katılmalarını teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Kurum müdürlerinin, kursiyerlerin bu durumlarını göz önüne alarak kurs saatlerini esnek tutuyor olmaları, eğiticilerin kurum müdürlerine yönelik bu değerlendirmelerini desteklemektedir.

Eğitici tutumlarına göre bu alt boyutta “çoğu zaman” düzeyinde yerine getirildiği düşünülen bir diğer rol “kurumda kurs dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik eder” rolüdür. Eğiticiler kurum müdürlerinin bu rolü çoğu zaman düzeyinde yerine getirdiklerini düşünmektedir.

Bu rolün yerine getirilmesi ile alakalı olarak hem stratejik planlarda hem de kurum müdürleriyle yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular, eğiticilerin bu yöndeki tutumlarını desteklemektedir. Buna göre, kurum müdürlerinin %78’i kurumun stratejik planında bu rolün yerine getirilmesine yönelik stratejik amaç ya da hedeflere yer vermiştir. Kursların yanında sportif, sanatsal ve kültürel faaliyetler düzenleyerek akademik bilgi ve iletişim teknolojileri alanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda beceri ve tutum geliştirebilen, dil becerileri yüksek, iletişime ve öğrenmeye açık, özgüven sahibi, girişimci, yenilikçi ve yaratıcı bireyler yetiştirmek hedeflendiği stratejik planlarda açık şekilde yer almıştır.

Bununla birlikte kurum müdürleriyle yapılan görüşmelerde kurumlarda bu amaçla yapılan faaliyetler dile getirilmiş ve bu görüşlerin analizi kurs dışı sosyal faaliyetler kategorisi altında belirtilmiştir. Özellikle kurum müdürlerinin %78’i kurumlarında sağlık başta olmak üzere birçok alanda bilgilendirme ve farkındalık çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında sergi programları, sportif müsabakalar, gezi programları, okumayı özendirici faaliyetler, milli ve manevi



değerlere yönelik çalışmalar, belirli günlerin kutlanması ve müzik faaliyetleri de bu kapsamda yapılan diğer çalışmalar olarak ifade edilmiştir.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutunda yer alan en önemli öğretimsel liderlik rollerinden biri de sınıf ziyaretleri ve eğitim öğretim ortamlarının kurum müdürlerince aktif olarak gözlemlenmesidir. Bu sayede kurum müdürü öğrenme sürecine bizzat katılma imkânı elde edecek ve öğrenme-öğretmeyi merkeze alan liderlik yaklaşımına uygun hareket etmiş olacaktır.

Eğiticiler kurum müdürlerini “sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanımını sağlamak için sınıfları ziyaret eder” rolünde “çoğu zaman” düzeyinde değerlendirmişlerdir. Sağır (2011), Argon ve Mercan (2009) ile Aksoy’da (2006) yapmış oldukları çalışmalarda eğitici tutumlarına göre bu alt boyutta en düşük düzeyde yerine getirilen rol olarak “sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme” rolü olarak tespit etmiştir. Yani hangi okul düzeyinde idareci olunursa olunsun, sınıf ziyaretlerine katılma kurum müdürlerinin eksik kaldığı bir öğretimsel liderlik davranışı olduğu değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada da bu yöndeki değerlendirme her ne kadar değer olarak çoğu zaman düzeyinde olsa da bu role ilişkin aritmetik ortalamanın bu alt boyuta ait genel ortalamanın altında olduğu görülmektedir. Kurum müdürleriyle yapılan görüşmelerde de kurum müdürlerinin kendilerini eksik gördükleri noktalardan birinin sınıf ziyaretleri olduğu ifade edilmiş ve bunun gerektiği şekilde yerine getirilemiyor oluşunun sebeplerinden bahsedilmiştir.

Bu görüşmelerde kurum müdürleri öncelikle sınıf ziyaretlerinin önemine değinmiş; kurs hocasına rehberlik, kursun verimliliğini artırma, kursiyer başarısını artırma ve takdir-teşvik etme gibi nedenlerle sınıf ziyaretlerinin sık sık yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak bunu böylece ifade ettikleri halde kurum müdürlerinin çoğu kendilerini bu konuda yetersiz gördüklerini ve bu konuya yeterince eğilemediklerini dile getirmişlerdir. Bu yetersizliğe neden olduğuna inandıkları faktörleri ortaya koymuşlar, bu nedenlere bağlı olarak da sınıf ziyaretlerine gereken hassasiyeti gösteremediklerini ifade etmişlerdir.

Halk eğitimi merkezlerinin her geçen gün artan kurs programları ile hitap edilen kitlenin genişlemesi neticesinde artan iş yoğunluğuna bağlı olarak kurumda

görev yapan idari personelin yetersiz kalması bu nedenlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Yine halk eğitimi merkezlerinin binalarının fiziki kapasitelerinin yetersiz olması sebebiyle kurs yerlerinin ilçenin hemen her bölgesinde dağınık şekilde bulunması da bir diğer neden olarak öne çıkmıştır. Bununla birlikte halk eğitimi merkezlerinde kursiyerlerin bayan ağırlıklı olması da bölgenin kültürel yapısı nedeniyle sınıf ziyaretlerini zorlaştıran nedenlerden biri olarak ifade edilmiştir.

Sağır'da (2011) yapmış olduğu doktora çalışmasında kurum müdürlerinin sınıf ziyaretleri noktasındaki eksikliklerinin nedenleri olarak okul müdürlerinin görev tanımlarının genişliğini ve öğretmeni gözleminin uzmanlık ve uzun zaman gerektirmesi nedeniyle bu rolü yeterince yerine getiremediklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte Gümüşeli'de (1996) okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler isimli çalışmasında zaman sınırlılığı ve müdürden beklenen rollerin farklılığı nedeniyle ortaya çıkan iş yoğunluğunu öğretimsel liderlik önündeki engeller olarak belirtmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada dile getirilen iş yoğunluğu ve zaman yetersizliği gibi etkenler bu konuda literatürdeki diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Ancak her ne kadar sınıf ziyaretleri konusunda eksik kalındığı ifade edilse de sınıf ziyaretlerinin önemi ile alakalı ortaya konulan düşünce yapısı ve bu konudaki eksikliğin farkında olmak öğretimsel liderlik açısından olumlu davranışlar olarak değerlendirilmektedir. Çünkü bir eksikliği gidermenin ilk adımı o eksikliğin farkında olmaktır.

Ayrıca kurs dışı zamanlarda kursiyerler için sosyal, kültürel ve eğitsel alanlar başta olmak üzere birçok farklı çalışmalar gerçekleştirilmesi de öğretimsel liderlik açısından bu alt boyuta ilişkin güçlü davranışlar olarak değerlendirilmektedir.

Öğretim süreci ve kursiyerlerin değerlendirilmesi alt boyutuna ilişkin bulgulara bakıldığında; eğitici tutumlarına göre kurum müdürleri bu alt boyutta yer alan rolleri "çoğu zaman" düzeyinde yerine getirmektedir. Bu sonuç benzer özellik gösteren Karaduman (2017), Altaş (2013), Serin (2011), Sağır (2011), Aksoy (2006) ve Şişman (2004) tarafından yapılan çalışmalarla tutarlılık

göstermektedir. Bu çalışmalarda da görüşlerine başvuru alan öğretmenler kurum müdürlerini bu alt boyutta “çoğu zaman” öğretimsel lider olarak tanımlamışlardır.

Bu alt boyutta yer alan “sınıf içi öğretimi değerlendirirken kursiyer çalışmalarını da gözden geçirir” rolü ve “kurs programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmen/usta öğreticilerle görüşmeler yapar” rolü en çok yerine getirilen roller olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte bu alt boyutta yer alan “kurum ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren kursiyerleri ödüllendirir” rolü ise “ara sıra” düzeyinde yerine getirilen en düşük rol olarak değerlendirilmiştir.

Kurum müdürleriyle yapılan görüşmelerde kurum müdürlerinin öğretim sürecinin etkililiğini sağlama noktasında eğitimcilerle yapmış oldukları görüşmelerden bahsetmiş olmaları bu yöndeki eğitici tutumlarını desteklemektedir. Kurum müdürleri kurs programlarıyla alakalı öğretmen/usta öğreticilerle yapmış oldukları çalışmalarda; kurs verimliliğini artırma yollarına, kursiyer devamlılığını sağlamaya yönelik çalışmalara, eğitimcilerin kendilerini mesleki yönden geliştirmelerine ve kursiyerler ile sağlıklı ve etkili iletişim kurma hususlarını ele aldıklarını ifade etmişlerdir.

Bununla birlikte eğitimciler her ne kadar “sınıf içi öğretimi değerlendirirken kursiyer çalışmalarını da gözden geçirir” rolünü bu alt boyutta en çok yerine getirilen rol olarak değerlendirmiş olsalar da kurum müdürlerinin çok azı sınıf içi öğretimi değerlendirirken kursiyer çalışmalarına dikkat ettiklerini belirtmiştir. Kurum müdürlerinin görüşlerine göre sınıf içi öğretim değerlendirilirken dikkat edilen hususların başında eğitimcinin hazırlaması gereken resmi dokümanlar (kurs planı, sınıf defteri, ilgili toplantı tutanakları vs.) ile devam-devamsızlık takibi gelmektedir.

“Kurum ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren kursiyerleri ödüllendirir” rolünü eğitimciler bu alt boyutta en az düzeyde yerine getirilen rol olarak tanımlamışlardır. Kurum müdürleriyle yapılan görüşmeler de bu durumu desteklemektedir. Buna göre kurum müdürlerinin çoğu bu durumdaki kursiyerlerin ödüllendirilmesi ile alakalı olarak, ilgili kursiyerin ürününü sergi faaliyetine aldıklarını ifade etmiştir. Üst makama ödül teklifinde buldukları, sözlü olarak tebrik ettikleri, yerel basın ve sosyal medya da paylaştıklarını dile

getirenler ise kurum müdürlerinin sadece %22'sini oluşturmaktadır. Bu da eğitici tutumlarıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca kurum binalarının yetersizliği nedeniyle kursların merkezden uzak yerlerde açılması ve sınıf ziyaretlerinin yeterince yapılamıyor olması da başarılı çalışmalarda bulunan kursiyerlerin hakkıyla ödüllendirilmesini zorlaştırdığı söylenebilir.

“Sınıf içi gözlemler sonrasında, eğiticilere öğretim ile ilgili önemli konuları açıklar” rolü de bu alt boyutta genel ortalamanın üzerinde yerine getirildiğine inanılan bir öğretimsel liderlik rolü olarak değerlendirilmiştir. Kurum müdürleri de bu noktada sınıf içi öğretimi gözlemledikten sonra eğiticilerle birebir görüşme yaptıklarını ve bu şekilde bilgi eksikliğini gidermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Yani eğiticilerin bu yöndeki tutumları kurum müdürlerinin bu husustaki görüşleriyle tutarlılık göstermektedir.

Ancak sınıf içi öğretimin değerlendirilmesi sonrası, tespit edilen eksiklikleri gidermek adına kurum müdürlerinin çok azının destekleyici çalışma yaptığı görülmüştür. Denetim neticesinde eksikliklerin giderilmesi adına sözlü uyarı ve yazılı ikaz yapıldığı kurum müdürlerince ifade edilmiştir. İzleme sayısının artırıldığı sadece bir kurum müdürü tarafından dile getirilmiş, eksiği tespit edilen eğiticinin bu eksiğini gidermek adına aynı alanda tecrübeli bir eğiticinin yanına görevlendirilerek uygulamalı eğitim imkânı oluşturma çalışmaları da yine sadece bir kurum müdürü tarafından dile getirilmiştir. Kurum müdürlerinin %67'si tespit edilen eksikliklerin giderilmemesi durumunda bir sonraki eğitim döneminde bu kişiye görev vermediklerini ifade etmişlerdir.

Kurum müdürlerinin eğiticilerle yapmış oldukları görüşmelerde kursların verimliliğini artırma üzerine konuşulması, kursiyer görüşlerine önem verilerek kursiyer taleplerinin karşılanmaya çalışılması, kurs denetimlerinin hata-eksik bulmaktan ziyade rehberlik amaçlı yapılması, denetim sonralarında durum tespiti için eğiticilerle birebir görüşme yapılması bu alt boyuta ilişkin güçlü öğretimsel liderlik davranışları olarak değerlendirilmektedir.

Bununla birlikte bulunduğu kursta başarılı ve farklı çalışmalar yapan kursiyerlerin ödüllendirilmesi, denetlemelerde dikkat edilen hususlarda önceliğin öğrenme-öğretme etkinliklerinden ziyade resmi dokümanlarda olması bu alt boyutta öğretimsel liderlik açısından eksik davranış biçimleri olarak

değerlendirilmektedir. Ayrıca denetlemelerde tespit edilen aksaklıkların giderilmesine yönelik destekleyici ve yetiştirici çalışmalar yapmadan sorumluluğu direkt eğitime yüklemenin, bunun neticesinde de eksiklik giderilmediği takdirde ilgili eğitime bir daha görev vermemenin de öğretimsel liderliğe uygun bir davranış biçimi olmadığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutuna ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; eğitici tutumlarına göre kurum müdürleri bu alt boyutta yer alan rolleri yine “çoğu zaman” düzeyinde yerine getirmektedir. Bu da Karaduman (2017), Altaş (2013) ve Argon ve Mercan (2009) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Yani bu çalışmalarda da görüşlerine başvurulmuş eğiticiler kurum müdürlerini bu alt boyuta ilişkin davranışlarda “çoğu zaman” öğretimsel lider olarak değerlendirmişlerdir.

Bu alt boyutta yer alan “öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik eder” rolü ve “hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapar” rolü en yüksek düzeyde yerine getirilen roller olarak değerlendirilmiştir. Benzer şekilde Sağır (2011), Argon ve Mercan (2009) ve Aksoy (2006) tarafından yapılan araştırmalarda da bu alt boyuta ilişkin en çok yerine getirildiği düşünülen rol olarak “öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik eder” rolü tespit edilmiştir.

Bununla birlikte “özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir eder” rolü, “gazete ve dergilerde eğitim ile ilgili yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtır” rolü ise bu alt boyutta “ara sıra” düzeyinde yerine getirilen roller olarak değerlendirilmiştir.

Kurum müdürleriyle yapılan görüşmelerde kurum müdürleri öğretmenleri üst düzeyde performans geliştirmeleri yönünde teşvik ettiklerini ifade etmişler, kurumun stratejik planlarında da plan dönemi sonuna kadar kurumda görev yapan personelin mesleki yeterliliğinin artırılmasına yönelik stratejik amaç ve hedeflere yer vermişlerdir. Bu durum eğiticilerin kurum müdürlerine yönelik bu tutumlarıyla paralellik göstermektedir.

Yine bu alt boyutta eğiticiler kurum müdürlerinin; öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitimler düzenlemelerini, kendilerini mesleki yönden geliştirebilecek oldukları fırsatlardan öğretmenleri haberdar etmelerini

ve mesleki yönden gelişme çabası içerisinde olan öğretmenleri desteklemelerini alt boyuta ilişkin genel ortalamanın üzerinde bir ortalama ile “çoğu zaman” düzeyinde yerine getirdikleri yönünde değerlendirmişlerdir.

Kurum müdürleriyle yapılan görüşmelerde de kurum müdürleri bu değerlendirmeyi destekleyen görüşler ortaya koymuşlardır. Birlikte çalıştıkları eğitimcileri alanlarına yönelik eğitime katma çabası içerisinde olduklarını, teorik eğitimler düzenlediklerini, ilgili kişileri üst eğitime yönlendirdiklerini ve alana yönelik geziler düzenlediklerini söylemişlerdir. Bu görüşlerin tamamı hem stratejik planlarda yer alan mesleki yeterliliği artırma hedefleri hem de eğitimcilerin bu yöndeki değerlendirmeleri ile doğrudan tutarlılık göstermektedir.

Özellikle öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi adına fırsatlardan haberdar etmek, kendilerini geliştirebilecekleri etkinlikler düzenlemek, gelişme çabası içerisinde olan eğitimcilere belli noktalarda kolaylık sağlamak, hizmet içi eğitimler ve alana yönelik eğitimsel geziler düzenlemenin etkili öğretimsel liderlik davranışları olduğu düşünülmektedir. Zira Çelik (2012) öğrenen lider olarak okul yöneticilerinin hem öğrenen hem de öğreten olması gerektiğini, okul yöneticisinin yeni bilgi ve becerileri öğrenerek bunları birlikte çalıştığı eğitimcilere aktarma çabalarının eğitimciler üzerindeki gücünü artıracaklarını belirtmiştir (Çelik, 2012: 128).

Bu alt boyutta eğitimciler tarafından kurum müdürlerince en düşük düzeyde yerine getirildiği düşünülen “gazete ve dergilerde eğitimle ilgili önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtır” rolü, kurum müdürlerinin görüşleriyle de desteklenmektedir. Bu noktada kurum müdürlerinin hiçbiri eğitim ile alakalı önemli bilgilerin paylaşımına yönelik bir çalışma yaptıkları noktasında görüş beyan etmemişlerdir. Sadece bir tanesi alanla ilgili dokümanları aldığını ve öğretmenlerin de kendi alanlarına yönelik bu tür dokümanları takip etmeleri gerektiğini sürekli olarak vurguladığını ifade etmiştir.

Kurum müdürlerinin özellikle eğitimle ilgili dokümanları takip etme ve eğitimcilerle paylaşma, eğitimsel konularda ortaya çıkan güncel gelişmelerden kurumdaki eğitimcilerin haberdar edilmesi yönündeki eksikliklerin öğretimsel liderlik davranışlarıyla bağdaşmadığı düşünülmektedir. Keza Tanrıoğen’in (2000) temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik

rollerini ortaya koymaya yönelik çalışmasında, öğretmenlerin en çok beklediği davranışlar olarak “öğretmenleri mesleklerinde gelişme ve ilerleme doğrultusunda teşvik etme”, “eğitim bilimlerindeki gelişme ve değişimlerden öğretmenleri haberdar etme” ve “öğretimi geliştirici etkinlikleri organize etme” davranışlarını tespit etmiştir.

Öğretmenlere özel çaba ve gayretlerinden dolayı iltifatta bulunmak ve yazılı olarak takdir etmek yönündeki roller eğitimciler tarafından bu alt boyutta genel ortalamanın altında ortalama ile daha az yerine getirilen roller olarak değerlendirilmiştir. Kurum müdürleriyle yapılan görüşmelerde kurum müdürlerinin %78'i özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri sözlü olarak takdir ettiklerini ve ilgili yönetmelik doğrultusunda da kadrolu öğretmenleri ödülle teklif ettiklerini ifade etmişlerdir. Ücretli çalışanlar için böyle bir ödül yönetmeliği bulunmadığı için onları da sadece sözlü olarak takdir ettiklerini ifade etmişlerdir.

Bunun haricinde kurum müdürlerinin sadece %11'i kurumda yazılı şekilde takdir ve farklı ödüllendirme stratejileri ile eğitimcileri ödüllendirdiklerini söylemiştir. Bu noktada eğitimcilerin kurum müdürlerini diğer rollere nazaran daha düşük düzeyde değerlendirmeleri kurum müdürlerinin görüşleriyle de tutarlılık göstermektedir.

Kurum müdürlerinin eğitimcilerin kendilerini geliştirebilecekleri fırsatlardan onları haberdar etmesi, katılımı desteklemek adına gerekli kolaylıkları sağlaması, yeni gelişmeleri ve farklı çalışmalarını görmek adına alan gezileri düzenlenmesi, eğitimcileri üst eğitimlere yönlendirmeleri ve teorik eğitimler düzenlemeleri bu alt boyutta öğretimsel liderlik açısından güçlü davranışlar olarak değerlendirilmektedir.

Bununla birlikte, eğitimcilerin desteklenmesi adına teşvik etmenin çoğunlukla sözlü aşamada kalması, kurumda eğitimcilerin mesleki gelişimlerine yönelik uygulamalı eğitimlerin düzenlenmemesi, alanla ilgili dokümanların takip edilmemesi ve paylaşılmamasının öğretimsel liderlik davranışları ile bağdaşmadığı düşünülmektedir.

Sözlü olarak takdir etmenin öğretimsel liderlik açısından uygun bir davranış biçimi olduğu ancak yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bununla birlikte

üst makamlara ödüle teklif etmenin yanında kurum müdürlüğü olarak ayın eğitimcisi seçme, küçük de olsa bir hediye ve yazılı bir teşekkür belgesi ile ödüllendirme, iyi örnek olarak diğer eğitimcilerle paylaşma gibi etkinliklerle eğitimcileri desteklemenin öğretimsel liderlik açısından örnek davranışlar olduğu düşünülmektedir.

Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutuna ilişkin bulgular değerlendirildiğinde ise; eğitici tutumlarına göre kurum müdürleri bu alt boyuta ilişkin rolleri “çoğu zaman” düzeyinde yerine getirmektedir. Bu sonuç Karaduman (2017), Altaş (2013), Sağır (2011), Serin (2011), Argon ve Mercan (2009) ve Aksoy (2006) tarafından bu alanda gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir. Yani bu araştırmalarda da görüşlerine başvurulan eğitimciler kurum müdürlerini bu alt boyutta “çoğu zaman” öğretimsel lider olarak tanımlamıştır.

Bu alt boyutta yer alan “etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlar” rolü, “birey ve gruplar arası çatışmalarda kurumun zarar görmesini engeller” rolü bu alt boyutta en yüksek düzeyde yerine getirilen roller olarak değerlendirilmiştir. Yine bu alt boyutta yer alan “öğretmen ve kursiyerler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder” rolü ise en düşük düzeyde yerine getirilen rol olarak değerlendirilmiştir.

Kurum müdürleriyle yapılan görüşmelerde personele genel yaklaşımın olumlu yönde destekleyici bir yaklaşım olduğu sıklıkla vurgulanmıştır. Kurumda istişare kültürüne yer vererek katılımcı yönetim anlayışının benimsendiği, iletişime açık şekilde yapıcı yaklaşım sergilendiği, aile ortamı oluşturma hedefine uygun olarak olumlu hiyerarşik yapı kurulduğu kurum müdürlerince ifade edilmiştir. Bu tarz bir yaklaşımın etkili bir öğretim ortamı için gerekli motivasyonu sağlayacağı göz önüne alındığında, eğitimcilerin bu yöndeki değerlendirmelerini desteklediği söylenebilir. Ayrıca yapıcı yaklaşımın olduğu bir yerde çatışmaların da kuruma zarar verecek boyuta ulaşmadan çözülmesinin sağlanacağı değerlendirilmektedir.

Kurumda takım ruhu oluşmasına öncülük etmek adına sergilenen davranış biçimini eğitimciler çoğu zaman düzeyinde görmektedirler. Kurum müdürlerinin bu yöndeki değerlendirmeleri de eğitimcilerin tutumlarıyla paralellik göstermektedir.



Kurum müdürlerinin tamamı gerek özel günlerde gerekse eēitim döneminin muhtelif zamanlarında kurum çalışanları olarak yemekli buluşmalar gerçekleştirdiklerini söylemişlerdir. Bunun yanında hem yurt içi hem de yurt dışı gezi programları düzenleyerek ekip ruhu oluşmasına öncülük etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Dēn, doēum günü gibi mutlu zamanları; cenaze, hastalık gibi üzüntülü zamanları da kurum olarak paylaşmaya gayret gösterdiklerini söylemişlerdir.

Kurumda herkesin katılımıyla yapılan tüm bu sosyal faaliyetlerin kişilerin aidiyet kazanmalarını ve bir yapının parçası olduklarını hissetmelerini saēlayacaēına inanılmakta ve bu tür sosyal faaliyetler düzenlemenin etkili bir ēretimsel liderlik davranışı olduēu düşünülmektedir. Zira Aksoyalp (2010) 21.yüzyılda okul yöneticisinin niteliēi olarak ēretim liderliēi çalışmasında ēretimsel lider olarak okul yöneticilerinin temel iş ve sorumluluklarının yanında okulda güvene dayalı bir ilişki kurmaları, personelin sorunlarının çözümüne doērudan katkı saēlamaları ve böylelikle ēretimin etkililiēinin geliştirilmesi ve sürdürülmesi noktasında sorumluluk almaları gerektiēini vurgulamıştır.

Bununla birlikte ēretimsel liderliēin özel olarak ise bu alt boyuta ilişkin rollerin etkili şekilde yerine getirilmesinin, eēiticilerin örgütsel baēlılıēı, örgütsel vatandaşlıēı ve motivasyon düzeyleri üzerinde pozitif yönde etki oluřturduēunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. şenay (2017), Sarıkaya (2016) ve Baērıyanık (2007) tarafından yapılan çalışmalarda ēretimsel liderliēin örgütsel baēlılıēı yordadıēı tespit edilmiştir. Buna göre kurumlarda sergilenen ēretimsel liderlik davranışları arttıkça kurumdaki çalışanların örgütsel baēlılıkları da artmaktadır.

Aynı şekilde Sucu (2016) ve Bingöl (2014) ēretimsel liderlik arttıkça eēiticilerin motivasyon düzeylerinin arttıēını; elik (2010) ise ēretimsel liderlik arttıkça örgütsel vatandaşlık düzeyinin arttıēını tespit etmiştir. Bu anlamda özellikle eēiticileri doērudan ilgilendiren davranışların yer aldıēı bu alt boyutta etkili ēretimsel liderlik sergilemenin önemi yadsınamaz.

Bu alt boyuta ilişkin dikkat çeken hususlardan biri, kurumlarda sosyal faaliyetler yoēun şekilde gerçekleştirilmesine raēmen eēiticilerin kurum müdürlerini “ēretmen ve kursiyerler arasında kaynaşmayı saēlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder” rolünde en düşük düzeyde deēerlendirmiř olmalarıdır.

Kurum müdürlerinin görüşmelerde ifade ettikleri sosyal faaliyetlere bakıldığında bu faaliyetlerin tamamına yakınının kurumdaki eğitimcilere yönelik olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kurum müdürlerinin eğitimcilerle kursiyerler arasında sosyal kaynaşmayı sağlayacak faaliyetler yönünde eksik oldukları hem müdürlerle yapılan görüşmelerde hem de eğitici tutumlarında açık şekilde görülmektedir.

Kurumların stratejik planlarında bu alt boyutla ilişkilendirilen stratejik amaç ya da hedeflerin daha iyi bir eğitim öğretim için eğitim ortamlarının fiziki yapısının iyileştirilmesine yönelik olduğu görülmüştür. Kurumun finansal kaynaklarının etkin şekilde kullanılarak kurumun alt yapı ve donatım ihtiyaçlarının plan dönemi içerisinde karşılanması amaçlanmıştır.

Kurumda öğretmen ve kursiyerlerin zevkle çalışabileceği fiziksel ortamlar hazırlar rolü ile doğrudan ilişkili olan bu yaklaşıma rağmen eğitimciler bu anlamda kurum müdürlerini alt boyut genel ortalamasının altında bir düzeyde değerlendirmişlerdir. Yani planlamada yer alan mali ve finansal kaynakların etkin kullanımıyla daha donanımlı eğitim öğretim ortamları oluşturma hedefi eğitimciler nazarında aynı karşılığı bulmamıştır. Kurum müdürleriyle yapılan görüşmelerde de genel bütçe meselesine değinilmiş ve her istenileni yerine getirmek gibi bir imkânın olmadığından bahsedilmiştir. Bu üç bulgu da bu noktada birbirini destekler niteliktedir.

Kurumların kendi bağımsız bütçelerinin olmaması, kurumda yapılacak olan bir çalışmanın ödenek talebi yoluyla merkezden istenmesi, bu yazışma sürecinde geçen zaman ve araya giren bürokrasinin de etkisiyle kurum müdürlerinin finansal kaynaklara ulaşma güçlüğüne, bu noktada öğretimsel liderliği olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

Eğiticiler, yapılacak işlere zaman ayırmada kurum müdürlerinin öğretim ile ilgili konulara öncelik vermelerini de  $\bar{X}=4.02$  ortalama ile bu alt boyuta ait genel ortalamanın üstünde “çoğu zaman” düzeyinde değerlendirmişlerdir. Ancak kurum müdürleriyle günlük yaptıkları işler üzerine görüşmelerde ifade edilenler eğitimcilerin bu tutumlarıyla bağdaşmamaktadır. Kurum müdürlerinin günlük rutinlerine bakıldığında, resmi yazışmalar ve müdür yardımcısıyla yapılan idari toplantılar en çok vakit ayrılan konudur. Günlük olarak kurs/sınıf ziyareti gerçekleştiren kurum müdürleri %44’tür. Gün içerisinde alanda bizzat tanıtım

faaliyeti yapan ve bir kursiyer gibi doğrudan öğrenme faaliyetine dâhil olan müdürler ise %11'dir. Bu da bizlere, kurum müdürlerinin günlük zaman planlamalarında öğretim ile ilgili konulardan ziyade idari konulara öncelik tanıdığını göstermektedir.

Kamu kurumlarının vazgeçilmezi elbette resmi yazışmalardır ve bu yazışma sisteminde aksaklık yaşanmamasından kurum müdürlüğü birinci dereceden sorumludur. Aksi takdirde cezai işlemlerle karşı karşıya kalınması muhtemeldir. Ancak resmi yazışma ya da diğer adıyla idari işler ne kadar yoğun olursa olsun etkili bir öğretimsel liderin gün içerisinde mutlaka hem öğrenme hem de öğretme faaliyetlerine doğrudan katılım sağlaması beklenmektedir.

Bir kurum müdürünün öğrenme faaliyetine bizzat dâhil olarak öğrenen bir kişilik örneği ortaya koymasının ve öğretme faaliyetine dahil olarak gözlem yapmasının öğretimsel liderlik açısından etkili davranışlar olarak kabul edilmektedir. Zira Aksoyalp (2010) tarafından yapılan araştırmada ortaya konulan 21.yüzyıl okul yöneticisinin rollerinden bir tanesi okul müdürünün hem öğrenen hem de öğreten olarak bir öğretim lideri olmasıdır.

Kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri üzerine elde edilen bulgular içerisinde, öğretimsel liderliğin kurumların stratejik planlarda en yüksek düzeyde yer aldığı tespit edilmiştir. Kurum müdürleri, öğretimsel liderliğin “öğretim süreci ve kursiyerlerin değerlendirilmesi” alt boyutu haricindeki tüm alt boyutlara örnek teşkil edecek stratejik amaç ya da hedeflere stratejik planlarda yer vermişlerdir. Bu nedenle planlama düzeyinde kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını çok yüksek düzeyde sergiledikleri ifade edilebilir.

Eğiticilerin öğretimsel liderlik davranışları açısından kurum müdürlerine yönelik tutumları ele alındığında ise genel olarak eğiticilerin kurum müdürlerini “çoğu zaman” düzeyinde öğretimsel lider olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Eğiticilerin bu genel tutumlarına göre alt boyutlar kendi aralarında karşılaştırıldığında en yüksek düzeyde yerine getirilen öğretimsel liderlik rollerinin “kurumun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” alt boyutunda olduğu görülmüştür. Sarıkaya (2016), Aygün (2014) ve Aksoy (2006) tarafından yapılan çalışmalarda da görüşlerine başvurulan eğiticiler okul müdürlerini

“okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” alt boyutunda en yüksek düzeyde öğretimsel lider olarak tanımlamışlardır.

“Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” alt boyutu ve “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” alt boyutu ise sırasıyla birinci alt boyutu takip etmektedirler. Hemen hemen aynı genel ortalamaya sahip “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ile “öğretim sürecinin yönetimi ve kursiyerlerin değerlendirilmesi” alt boyutları eğitimcilerle göre kurum müdürlerinin en düşük düzeyde yerine getirdikleri öğretimsel liderlik rolleridir. Literatürde yapılan birçok çalışmada da [Şişman (2004), Aksoy (2006), Serin (2011), Sağır (2011)] görüşlerine başvuru olan öğretmenler okul müdürlerini bu alt boyuta ilişkin davranışlarda en düşük düzeyde öğretimsel lider olarak tanımlamışlardır. Bu noktada çalışma, literatürdeki diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik eğitimci tutumlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla “Bağımsız Örneklem T-Testi” uygulanmıştır. Halk eğitimi merkezlerinde temelde üç tip eğitimci bulunmaktadır. Bunlar; kadrolu öğretmenler, kadrolu usta öğreticiler ve ek ders karşılığında görev yapan usta öğreticilerdir. Araştırmaya katılan kadrolu usta öğretici sayısı 515 eğitimci arasında sadece 5 tanedir. Bu nedenle kadrolu usta öğreticiler görev değişkenine göre iş güvenceleri olması nedeniyle kadrolu öğretmenlerle birlikte değerlendirilmiştir.

Buna göre iş garantisi olan kadrolu eğitimciler ile ek ders karşılığında görev yapan usta öğreticilerin genel tutumları bağımsız örneklem t-testi yardımıyla karşılaştırılmış ve görev değişkenine göre eğitimcilerin genel tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Şenay’da (2017) yaptığı çalışmada benzer şekilde eğitimci tutumlarını çalışma statüsüne göre (kadrolu, ücretli) karşılaştırmış ve “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutu ile “düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” alt boyutlarının dışındaki diğer alt boyutlarda bir farklılık tespit etmemiştir. Bu iki alt boyutta kadrolu öğretmenlerle ücretli öğretmenlerin tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşmuş ancak bunun nedenine ilişkin bir açıklama yapılmamıştır.

Kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik eğitimci tutumlarının hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip

göstermediğini tespit etmek amacıyla ise “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” uygulanmıştır. Analiz neticelerine bakıldığında eğitici tutumlarının öğretimsel liderliğin tüm alt boyutlarında hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Olukçu (2018), Çelik (2015) ve Gürsun (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer şekilde mesleki kıdem değişkeni açısından yapılan analizlerde eğitici tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Ancak Sağır (2011) yapmış olduğu doktora çalışmasında hizmet yılı değişkenine göre eğitici tutumları arasında manidar bir farklılık tespit etmiştir. Buna göre öğretmenler hizmet yılları arttıkça kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını daha üst düzeyde gerçekleştirdikleri algısına sahiptirler. Araştırmacı bu durumun nedeni olarak da, hizmet yılı düşük olan öğretmenlerin yükseköğretimden nispeten yeni mezun olmaları sebebiyle daha çok kuramsal bilgiye sahip olduklarını ve bunun neticesinde hizmet yılı yüksek olan öğretmenlere göre öğretimsel liderliğe daha az ihtiyaç duydukları olarak açıklamıştır.

Hem görev değişkenine bağlı t-testi sonuçlarına hem de hizmet süresi değişkenine bağlı ANOVA sonuçlarına göre eğitici tutumlarında anlamlı bir farklılığın tespit edilmemesinin, kurum müdürlerinin “çoğu zaman” düzeyinde öğretimsel lider olduklarını desteklediği düşünülmektedir. Çünkü yüksek düzeyde öğretimsel lider olduğuna inanılan bir kurum müdürünün; ister kadrolu ister ücretli olsun, ister göreve yeni başlamış isterse de uzun yıllar görev yapmış olsun birlikte çalıştığı herkese aynı yaklaşımı ve tavrı sergilemesi beklenmektedir. Farklı değişkenlere bağlı olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılığın tespit edilmemiş olmasının bu durumu desteklediği söylenebilir.

Son olarak kurum müdürlerinin kendi görüşlerinden elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretimsel liderliğin tüm alt boyutlarında kurum müdürlerinin güçlü yönleri olduğu gibi göz ardı edildiği düşünülen zayıf yönlerinin de var olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar düzeyinde güçlü olduğu düşünülen ve göz ardı edildiğine inanılan davranış örnekleri önceki açıklamalarda detaylı şekilde belirtildiği için bu bölümde tekrar örneklendirmeye ihtiyaç duyulmamıştır. Buna

bağlı olarak halk eğitimi merkezi müdürlerinin kendilerini orta düzeyde öğretimsel lider olarak gördükleri söylenebilir.

Dolayısıyla etkin planlamayı ifade eden stratejik planlarda yüksek düzeyde temsil edilen öğretimsel liderlik davranışlarının, işin uygulama kısmına doğru gidildikçe aynı düzeyde seyretmediği görülmektedir. Eğitici tutumlarına göre “çoğu zaman” düzeyinde öğretimsel lider olduğu değerlendirilen kurum müdürleri, kendilerini orta düzeyde bir öğretimsel lider olarak görmektedirler. Buradan da anlaşıldığı üzere; kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri planlamadan uygulamaya doğru gidildikçe düşüş göstermektedir.

Halk eğitimi merkezi müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde yerine getirdiklerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu karma yöntem araştırmasında ulaşılan bulguların birbirleriyle karşılaştırılması ya da bütünleştirilmesi neticesinde elde edilen sonuçlar şöyle sıralanmıştır:

a. Halk eğitimi merkezi müdürleri eğitimcilere göre “çoğu zaman” düzeyinde öğretimsel lider olarak değerlendirilmektedir. Kurumun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutuna ait öğretimsel liderlik davranışları, kurum müdürlerince en yüksek düzeyde yerine getirilen öğretimsel liderlik davranışlarını içermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile öğretim sürecinin yönetimi ve kursiyerlerin değerlendirilmesi alt boyutuna ilişkin davranışlar ise kurum müdürlerince en düşük düzeyde yerine getirilen davranışlar olarak görülmektedir.

b. Eğitici tutumlarının görev ve hizmet süresi değişkenlerine göre manidar bir farklılık göstermemesi, eğitimcilerin kurum müdürlerine yönelik “çoğu zaman” öğretimsel lider değerlendirmelerini desteklemektedir. Kurum müdürleri çalışma şartları bakımından ister kadrolu olsun ister ücretli olsun ister göreve yeni başlamış olsun isterse de görevde kıdemli olsun her eğitime benzer yaklaşım sergilemektedir. Yüksek düzeyde öğretimsel lider olduğu değerlendirilen bir kurum müdürünün bu şekilde bir davranış sergilemesi etkili bir öğretimsel liderlik davranışıdır.

c. Halk eğitimi merkezi müdürleri, öğretim sürecinin yönetimi ve kursiyerlerin değerlendirilmesi alt boyutu hariç tüm alt boyutlarda öğretimsel

liderlik davranışlarına örnek teşkil edecek stratejik amaç ya da hedeflere kurumların stratejik planlarında yer vermektedirler. Ancak kurum müdürlerinin görüşleri öğretimsel liderliğin uygulama aşamasında planlamada olduğu şekliyle karşılık bulmadığını ortaya koymaktadır.

ç. Halk eğitimi merkezlerinde kurumların amaçları devlet kurumu olmaları nedeniyle öncelikle ilgili bakanlık tarafından ulusal politikalar doğrultusunda belirlenmekte ve ilgili mevzuatlarda belirtilmektedir. Kurum müdürleri de bu genel amaçlara bağlı olarak, alan taramaları, paydaş görüşleri ve bulunulan bölgenin ihtiyaçları doğrultusunda yerel amaçlar belirlemektedir. Genel ve yerel amaçlar kurum müdürleri tarafından bilinmekte ve ifade edilmekte olmasına rağmen bu amaçlar kurumun diğer çalışanlarıyla yeterince paylaşılmamakta ve amaçların herkesçe benimsenmesine yönelik çalışmalar çeşitlendirilmemektedir.

d. Kurum müdürlerine göre kurumların varoluş amaçları; vatandaşın talebi doğrultusunda eğitim verme, hayat boyu öğrenmeyi sağlama ve kişisel gelişime katkı sağlamadır. Meslek kazandırma, yetişkin eğitimi sağlama, örgün eğitimi destekleme ve değişen dünya şartlarına uyum sağlamaya yönelik amaçlar ikinci planda kalmaktadır.

e. Amaçların uygulamaya yansıtılması adına kurum müdürleri kursların talebe yönelik açılmasına, nitelikli eğiticilerin görevlendirilmesine ve kursiyer devamlılığını sağlamaya dikkat etmektedirler. Kursiyerlerin etkin şekilde güdülenmesi, görevlendirilen eğiticilerin eğitimi ve kurs materyallerinin temini diğerlerine nazaran göz ardı edilmektedir.

f. Halk eğitimi merkezlerinde kurum müdürleri sınıf içi eğitimi gözlemlemek amacıyla sınıf ziyaretlerine yeterince zaman ayıramamaktadır. Gelişen ve değişen modüler programlar neticesinde hitap edilen kitlenin artmasına bağlı olarak artan iş yoğunluğu ve bu iş yoğunluğu sebebiyle idari personelin yetersiz kalması bunun başlıca sebeplerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca kurum binalarının artan kurs taleplerini karşılama noktasında yetersiz kalması sebebiyle merkezden uzak birçok yerde kurs açılması ve kurslarda ağırlıklı kursiyerin bayan olması sebebiyle bölgenin sosyo-kültürel özellikleri gereği erkek idarecilerin rahatsızlık oluşturmamak adına sınıf ziyaretlerini sık yapmaması da bu durumun diğer sebeplerindedir.

g. Kurs dışı sosyal, kültürel ve eğitsel faaliyetler olarak en çok bilgilendirme ve farkındalık çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmalar da en çok sağlık kuruluşları ile işbirliğinde sağlık alanına yönelik gerçekleştirilmektedir. Bundan sonra sportif müsabakalar düzenleme, belirli günlerin kutlanması, sergi faaliyetleri ve milli-manevi değerlere yönelik kültürel çalışmalar da yapılan diğer kurs dışı sosyal faaliyetlerdendir.

h. Eğiticilerle yapılan görüşmelerde en çok ele alınan husus kursların verimliliğinin artırılmasıdır. Bunun yanında kursiyerlerle etkili iletişim, kursiyer devamlılığını sağlama ve mesleki olarak kendini geliştirme mevzu edilen diğer konulardır. Kurumun amaçları ve varlık nedeni üzerine konuşma göz ardı edilmektedir.

ı. Kurum müdürleri kursiyer görüşlerini önemsemekte ve kursiyerlerin memnuniyet düzeyinin aynı zamanda kendi başarı düzeyleri olduğuna inanmaktadırlar. Kursiyerlerle yapılan görüşmelerin ağırlıklı konusunu talep ve şikâyetler oluşturmaktadır. Kursiyerlerin dile getirdikleri hususlar olarak: fiziki şartların yetersizliği, makine-teçhizat eksikliği ve kurslarda üretilen ürünler için satış imkânı oluşturma ön plana çıkmaktadır.

i. Kurum müdürleri çoğunlukla yılda iki kez denetleme yapmaktadırlar. Bunlardan birincisi rehberlik amaçlı yapılmakta ikincisi ise denetim amaçlı yapılmaktadır. Kurum müdürlerinin büyük çoğunluğu eksik hata aramaktan ziyade rehberlik amaçlı denetim yapmaktadırlar. Denetlemelerde en çok dikkat edilen husus kurs eğitici olarak kurs ile alakalı hazırlanması gereken resmi dokümanlardır. Bunu sırayla devamsızlık takibi, kursiyer-eğitici iletişimi, kursiyerlerin görüşleri ve sınıfın tertip düzeni takip etmektedir. Eğiticinin alana hâkimiyeti ve kursta üretilen ürünler denetlemelerde göz ardı edilen hususlar olarak ön plana çıkmaktadır.

j. Denetleme neticesinde kurum müdürleri eğiticiler ile birebir görüşerek bilgi eksikliklerini gidermeye önem vermektedirler. Puanlama, eksiklikle ilgili alakalı sözlü uyarı, yazılı ikaz ederek eksikliği tespit edilen eğiticiye yönelik izleme sayısını artırma denetleme sonrası yapılan çalışmalardandır. Eksikliği tespit edilen eğiticinin eksikliğini gidermek amacıyla aynı alanda tecrübeli bir eğiticinin yanında uygulamalı eğitim sağlama göz ardı edilen hususlardandır. Tüm bunlara



rağmen eksiklik giderilmediği takdirde ise kurum müdürleri bir sonraki eğitim-öğretim döneminde eğiticiye görev vermemektedir.

k. Eğiticilerin desteklenmesi adına kurum müdürlerinin büyük çoğunluğu eğitici sözlü olarak teşvik etmektedirler. Fırsatlardan haberdar etme ve katılmak isteyenler için kolaylık sağlayarak katılımı destekleme yapılan diğer çalışmalarındadır. Eğiticilerin gelişimi adına yapılan çalışmalarda da alan gezileri ve teorik eğitimler düzenleme en çok yapılan çalışmalardır. Uygulamalı eğitimler düzenleme ve alana yönelik dokümanları temin etme kurum müdürlerince göz ardı edilen çalışmalar olarak görünmektedir.

l. Eğiticilerin ödüllendirilmesinde en çok başvurulan yöntem ilgili mevzuat uyarınca ödüle teklif etme ve sözlü olarak takdir etmedir. Ücretli usta öğreticilerin ödül mevzuatı olmadığı gerekçesiyle kurum müdürleri bu eğiticileri sadece sözlü olarak takdir etmektedir. Yazılı olarak takdir etme ve kurum içerisinde sembolik bir hediye ile ödüllendirme, eğiticilerin ödüllendirilmesinde kurum müdürlerince göz ardı edilen hususlardır.

m. Kurum müdürleri kurumda olumlu hiyerarşik yapı kurarak aile ortamı oluşturmaya çalışmaktadırlar. Katılımcı yönetim, açık iletişim, yapıcı yaklaşım ve istişare kültürü oluşturmaya çalışma bu amaca yönelik benimsenen ilkelerdir. Bununla birlikte özel günlerde düzenlenen yemekli buluşmalar, kurumca yapılan gezi programları ve mutluluğa ortak olma yönünde sergilenen tavır kurumda olumlu örgüt iklimi oluşturmaya yönelik çalışmalardır.

n. Kurum müdürlerinin günlük rutin olarak en çok vakit ayırdıkları hususlar; resmi iş ve işlemlerin yapılması amacıyla müdür yardımcılılarıyla yapılan toplantılar ile resmi yazışmalardır. Bunları kurum dışı ziyaretler ile kurs ziyaretleri takip etmektedir. Kurum müdürlerinin çok azı gün içerisinde bir öğrenme faaliyetine doğrudan katılım sağlamaktadır. Ayrıca kurum müdürleri kurum içerisinde dolaşarak varlığını hissettirmeye ve görünürlüğü sağlamaya çalışmaktadır.

Bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak bu sonuçlarla ilgili olduğu düşünülen kişi ve kurumlara yönelik öneriler ortaya konmuş ve ilk olarak halk eğitimi merkezlerinin devlet kurumları olması sebebiyle ilgili bakanlığa yönelik önerilere yer verilmiştir. Akabinde halk eğitimi merkezi müdürlerine yönelik

öneriler ve son olarak da benzer alanlarda çalışma yapmayı düşünen araştırmacılara yönelik öneriler sıralanmıştır.

Bu bağlamda bakanlığa yönelik öneriler şunlardır:

1. Artan modüler programlara bağlı olarak hitap edilen kitlenin genişlemesi neticesinde oluşan talebi merkez binalarda karşılayabilmek ve bu sayede kurslarda kontrolü sağlamak adına kurum binaları ihtiyaçları karşılayacak şekilde genişletilebilir ya da kurs merkezleri olarak ek hizmet binaları tahsis edilebilir.

2. Kurumların açmış oldukları kurs ve ulaştıkları kursiyer sayılarına bağlı olarak yönetici normları artırılabilir ve böylelikle iş yükü azaltılarak eğitim öğretim faaliyetlerine ayrılan zaman artırılabilir.

3. Halk eğitimi merkezlerinde kurs gören kursiyerlerin ağırlıklı olarak bayan olması nedeniyle ülkenin sosyo-kültürel yapısı göz önüne alındığında sınıf ziyaretlerini artırmak, sınıf içi uygulamaları etkin şekilde gözlemlemek adına halk eğitimi merkezlerindeki yönetici normlarından en az biri bayan öncelikli hale getirilebilir.

4. Mevcut idarecilere öğretimsel liderlik davranışları kazandırmak amacıyla uygulamaya dayalı hizmet-içi eğitimler düzenlenebilir.

Kurum müdürlerine yönelik öneriler ise şunlardır:

1. Öğretimsel liderlik konulu araştırmalar ve ilgili basılı dokümanlar edinilerek kurumda öğretimsel liderlik uygulamaları ile alakalı bilgi ve farkındalık oluşturulabilir.

2. Kurumun amaçlarının kurumdaki herkes tarafından benimsenmesine yönelik görünürlüğü yüksek tanıtıcı çalışmalar yapılabilir. Bu amaca yönelik olarak; kurumun vizyon ve misyon ifadelerini çağrıştıran sloganlar oluşturulabilir, bu sloganlar kurumun göz önünde bulunan yerlerine yazılabilir ve bu sloganların yazdığı materyaller basılarak kurumun diğer çalışanlarına dağıtılabilir.

3. Kurumda yapılan çalışmaların amaçlarla bağlantısı ifade edilerek, uygulamalar ile amaçların bağlantısı vurgulanabilir. Amaçları gerçekleştirmeye yönelik yapılan uygulamaların detaylıca tanıtıldığı bültenler hazırlanarak farkındalık oluşturulabilir.

4. Görevlendirilecek olan eğiticiler süreç öncesinde hem teorik hem de uygulamalı eğitime alınarak niteliği artırıcı faaliyetler yapılabilir.

5. Sınıf ziyaretlerinin ehemmiyeti göz önüne alındığında, sınıf içi etkinlikleri gözlemek üzere yapılacak kurs ziyaretleri sene başında yıllık faaliyet planında planlanıp diğer iş ve işlemlerin bu plana bağlı şekilde dağıtımı yapılabilir.

6. Kursiyerlerin başarılı çalışmalarının ödüllendirilmesi ve diğer kursiyerlerin de özendirilmesi adına kurum içerisinde etkin bir ödüllendirme sistemi oluşturulabilir. Ödüllendirmenin hangi kriterlere göre yapılacağı kurs başlangıcında kursiyerlerle paylaşılarak şeffaflık sağlanabilir, kursiyerlerden beklenen davranışlar ifade edilebilir ve böylelikle kursiyerler motive edilebilir.

7. Kursların sürelerinin farklılığı göz önünde bulundurularak kursların denetimi için kurs süresince en az iki denetleme yapılabilir. Bu denetlemelerden ilki rehberlik amaçlı olarak kurs başlangıcında diğeri de izleme ve değerlendirme amacıyla kursun ikinci yarısında yapılabilir.

8. Kursların denetiminde eğiticilerin hazırlaması gereken resmi evraklara dikkat edildiği kadar kursta üretilen ürünlere de dikkat edilmesi gerekir. Böylelikle kursun amacına ne düzeyde ulaştığı saptanabilir.

9. Denetleme sonlarında özellikle eksiği tespit edilen eğiticilerin sözlü ve yazılı uyarı ile birlikte aynı alanda daha tecrübeli bir eğiticinin yanında uygulamalı olarak eğitim almaları sağlanabilir. Bu şekilde uygulamalı eğitim imkânı oluşturarak eksikliğin giderilmesi ve eğiticinin yetiştirilmesi sağlanabilir. Bunun yanında başarılı bulunan eğiticiler de ödüllendirilerek başarı özendirilebilir.

10. Eğiticilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi adına uygulamalı eğitimler düzenleme ve yurt dışı ortaklık projelerine katılmaya ağırlık verilebilir. Bunun yanında alanla ilgili kitap, dergi vb. yayınlar temin edilerek kurumun öğretmenler odasında bu dokümanları içeren kitaplıklar oluşturulabilir. Ayrıca eğiticilerle iş birliği içerisinde duvar gazetesi oluşturularak alanla ilgili güncel bilgi, haber ve yazıların paylaşımı sağlanabilir.

11. Eğiticilerin ödüllendirilmesi konusunda sadece ödül mevzuatına bağlı kalmayıp kurum içerisinde farklı uygulamalarla etkin bir ödüllendirme sistemi

oluşturulabilir. Kurumdaki eğitcilerin katılımıyla “Ayn Eğitcisi” seçme, sembolik bir hediye ile ödüllendirme, başarılı ve farklı ęalıřma sergileyen eğiticiyi duyuru panosunda ve kurum web sayfasında iyi örnek olarak paylaşma ve kurumca hazırlanacak bir teşekkür belgesi ile yazılı olarak takdir etme gibi örnek uygulamalar geręekleřtirilebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler ise şunlardır:

1. Eğitim kurumlarında öğretimsel liderliğin etkili şekilde uygulanmasına örnek teşkil edecek ęalıřmalar ortaya koymak amacıyla eylem araştırmaları yapılabilir.

2. Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının planlamadan uygulamaya gidildikęe düşüş gösterdiği göz önüne alındığında bunun nedenlerini tespit etmeye yönelik nitel araştırmalar yapılabilir.

3. Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan kurum müdürlerinin farklı liderlik yaklaşımlarındaki rollerini ne düzeyde yerine getirdiklerine dair betimsel araştırmalar yapılabilir.

4. Halk eğitimi merkezlerinde kurum müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik yaklaşımları ile eğitcilerin örgütsel bağlılığı, örgütsel vatandaşlığı vb. eğilimleri arasında ilişkisel tarama araştırmaları yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Açıklım, A. (2016). *Toplumsal, kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akbaş, O. & Özdemir, S.M. (2002). Avrupa birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim kurumu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri Aydın ili örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aksoy, E. & Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa birliği serüveni. *Bilgi*, 64, 23-48.
- Aksoyalp, Y. (2010). 21.Yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: öğretim liderliği. *The Journal of SAU Education Faculty*, 20, 140-150.
- Altaş, M. (2013). *İlk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri Beyoğlu ilçesi örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Argon, T. & Mercan, M. (2009, May). *The level of implementatiton in instructional leadership roles by primary education school administrators*. Paper presented at the First International Congress of Educational Research, Çanakkale, Turkey. Abstract retrieved from <http://www.eab.org.tr/eab/2009/cd.php>
- Ata, E. (2016). *Başkent halk eğitimi merkezi'ndeki mesleki kurslara yetişkinlerin katılım örüntüleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aydın, A.H. (2015). *Yönetim bilimi* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Aygün, E. (2014). *Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri(Ergani ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Ayık, A. & Şayir, G. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173.
- Bağrıyanık, H. (2017). Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algıları çerçevesinde örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bakan, İ. & Doğan, İ.F. (2013). *Liderlik-güncel konular ve yaklaşımlar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul, okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ.H. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Bellibaş, M.Ş. & Gedik, Ş. (2014). Özel ve devlet okulunda çalışan müdürlerin öğretim liderliği becerileri açısından karşılaştırılması: karma yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 453-482.
- Bingöl, E. (2014). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve problem çözme becerilerine olan etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Boyce, J. & Bowers, A. (2018). Toward an evolving conceptualization of instructional leadership as leadership for learning: Meta-narrative review of 109 quantitative studies across 25 years. <https://eric.ed.gov/?q=Instructional+Leadership&id=EJ1174334> adresinden 23.07.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Brabham, C.E.(2018). Principals' perceptions of instructional leadership development. [https://eric.ed.gov/?q=Instructional+Leadership&ff1=dtySinc\\_e\\_2017&id=ED577871](https://eric.ed.gov/?q=Instructional+Leadership&ff1=dtySinc_e_2017&id=ED577871) adresinden 23.07.2018 tarihinde edinilmiştir.

- Bursalioğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir ğretim lideri olarak yeni ğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 228-244.
- Celep, C. (2014). *Eğitim yöneticisinin liderlik davranışı* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- alık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. & Kılınç, A.. (2012). Okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışları ile ğretmen öz yeterliği ve kolektif ğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504.
- elik, M. (2010). *ğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- elik, M. (2015). *Ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları (Konya ili rneği)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- elik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- epni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (4. Baskı). Trabzon
- iek Sağlam, A. (2014). Okul rgt ve yönetimi. H.B. Memduhoğlu & K. Yılmaz, (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (6. Baskı) içinde (s. 159-160). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, S. & Kavtelek, C. (2015). Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 82-104.
- D.P.T. (2001a). Devlet Planlama Teşkilatı Hayat Boyu Eğitim veya rgn Olmayan Eğitim, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005) zel İhtisasKomisyonuRaporları.<http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/OzelIhtisasKomisyonuRaporlari.aspx>adresinden 14 Kasım 2017 tarihinde edinilmiştir.

- D.P.T. (2001b). Devlet Planlama Teşkilatı Sekizinci Kalkınma Planı (2001-2005). <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx> adresinden 14 Kasım 2017 tarihinde edinilmiştir.
- D.P.T. (2013). Devlet Planlama Teşkilatı Onuncu Kalkınma Planı(2014-2018). <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx> adresinden 14 Kasım 2017 tarihinde edinilmiştir.
- D.P.T. (2014). Devlet Planlama Teşkilatı Eğitim Sisteminin Kalitesinin Artırılması, Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2014-2018) Özel İhtisas KomisyonuRaporları.<http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/OzelIhtisasKomisyonuRaporlari.aspx> adresinden 14 Kasım 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Efil, İ. (2015). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon* (13.Baskı). Bursa: Dora Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gezici, A. (2007). *Yöneticilerin liderlik stillerinin çalışanların iş tatmini üzerindeki etkileri: özel eğitim kurumlarında öğretimsel liderlik ve bir uygulama* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Gümüşeli, A.İ. (1996). Okul müdürlerinin liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 193-201.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Gürsun, Y. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Güven, B. (2016). Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar. Ş. Tan, (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (13. Baskı) içinde (s. 2). Ankara: Pegem Akademi.
- Halk Eğitimi Faaliyetlerinin Uygulanmasına Dair Yönerge. (2011). *Tebliğler Dergisi*, 2645, Haziran 2011.



- Hallinger, P. & Murphy, J. (1986). Instructional Leadership in Effective School. <https://eric.ed.gov/?q=ED309535> adresinden 27Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.
- İlğan, A. (2014). Örgüt ve yönetim bilimine giriş. H.B. Memduhoğlu & K. Yılmaz, (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (6. Baskı) içinde (s. 78). Ankara: Pegem Akademi.
- İpek, C. (2011). Yönetim teorileri. H.B. Memduhoğlu & K. Yılmaz, (Ed.), *Türk Eğitim sistemi ve okul yönetimi* (3. Baskı) içinde (s. 99). Ankara: Pegem Akademi.
- İpek, C. (2014). Yönetim teorileri. H.B. Memduhoğlu & K. Yılmaz, (Ed.), *Türk Eğitim sistemi ve okul yönetimi* (6. Baskı) içinde (s. 89). Ankara: Pegem Akademi.
- Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu.(2003). *T.C. Resmî Gazete*, 25326, 24 Aralık 2003.
- Karaduman, A. (2017). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kaya, H.E. (2014). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47, 81-102.
- Kaya, H.E. (2015). Türkiye’de halk eğitimi merkezleri. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, ISSN:2148-1148.
- Keşan, C. & Kaya, D. (2011). Öğretimsel liderlik boyutu üzerine üniversite mezunlarının bakış açıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 20-37.
- Lashway, L. (2002). Developing Instructional Leaders. <https://eric.ed.gov/?q=ED466023> adresinden 27 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Manard, C.S. (2017). Principals’ early career instructional leadership experiences in ruralschools.[https://eric.ed.gov/?q=Instructional+Leadership&ff1=dtySin ce\\_2017&id=ED583278](https://eric.ed.gov/?q=Instructional+Leadership&ff1=dtySin ce_2017&id=ED583278) adresinden 23.07.2018 tarihinde edinilmiştir.
- M.E.B.(2009). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi. <http://ecvet.ua.gov.tr/Uploads/f7699346-4182-4730-8282-a61938751493.pdf> adresinden 14 Kasım 2017 tarihinde edinilmiştir.

- M.E.B. (2014). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi. [http://hbogm.meb.gov.tr//meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_04/20025555\\_hbostrateji\\_belgesi\\_2014\\_2018.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr//meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostrateji_belgesi_2014_2018.pdf) adresinden 17 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.
- M.E.B. (2016). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Raporu. <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2016/mobile/index.html> adresinden 13 Kasım 2017 tarihinde edinilmiştir.
- M.E.B. (2017). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Raporu. <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2017/mobile/index.html> adresinden 30 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.
- MEGEP. (2006). Türkiye'nin Başarısında İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi. <http://www.researchgate.net/publication/271769619> adresinden 13 Kasım 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmi Gazete, 14574*, 14 Haziran 1973.
- Memduhoğlu, H.B. (2010). Yönetim düşüncesinin evrimi ve yönetişim. H.B. Memduhoğlu & K. Yılmaz, (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar* (1. Baskı) içinde (s. 1-2). Ankara: Pegem Akademi.
- Memduhoğlu, H.B. (2014). Türk eğitim sisteminin genel yapısı (amaçlar, temel ilkeler ve okul sistemi). H.B. Memduhoğlu & K. Yılmaz, (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (6. Baskı) içinde (s. 13-14). Ankara: Pegem Akademi.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. (ISBN: 978-92-64-05605-3)
- Olukçu, E. (2018). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisi (Çorum ili örneği)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Olukpınar, F. (2016). *Öğretimsel liderlik açısından okul öncesi yöneticileri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Onuncu Kalkınma Planı. (2013). *TBMM Kararı*, 1041, 2 Temmuz 2013.

- Özgözü, S. & Altunay, E. (2016). Yöneticilerin liderlik davranışlarının öğretmenlere yansıyan sonuçları: bir meta-analiz çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 260-294.
- Özdemir, S. Karadağ, N. & Kılınç, A.Ç. (2013). Öğrenen örgütlerde liderlik: okul müdürleri üzerine nitel bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 17-34.
- Özdemir, S. & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Polat, S. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.
- Qian, H. Walker, A. & Li, X. (2017). The West wind vs the East wind: Instructional leadership model in China. [https://eric.ed.gov/?q=Instructional+Leadership&ff1=dySince\\_2017&id=EJ1134568](https://eric.ed.gov/?q=Instructional+Leadership&ff1=dySince_2017&id=EJ1134568) adresinden 23.07.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Sağır, M. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Sağlam, A.Ç. (2014). Okul Örgütü ve Yönetimi. H.B. Memduhoğlu & K. Yılmaz, (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (6.baskı) içinde (s. 159). Ankara: Pegem Akademi.
- Salo, P. Nylund, J. & Stjernstrom, E. (2015). On the practice architectures of instructional leadership. <https://eric.ed.gov/?q=Instructional+Leadership&id=EJ1067400> adresinden 23.07.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Sarıkaya, N. (2016). *Ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Serin, M.K. (2011). *İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Konya ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Serin, M. K. & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 435-459.
- Soyvural, S. (2014). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolü* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Şenay, T. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları öğretimsel liderlik davranışı ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2016). Şişman öğretim liderliği davranışları ölçeği: geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 375-400.
- Şişman, M. & Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tanrıöğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 67-73.
- Taşdemir, F. (2018). Neden karma yöntemler araştırma alanına yönelik bir kılavuz. Ö.Ç. Bökeoğlu, (Ed.), *Karma yöntemler araştırması alana yönelik bir kılavuz içinde* (s.3-30). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.

- Ünal, A. & Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
- Wiezorek, D. & Manard, C. (2018). Instructional leadership challenges and practices of novice principals in rural schools. [https://eric.ed.gov/?q=instructional+leadership&ff1=dtyIn\\_2018&id=EJ1172786](https://eric.ed.gov/?q=instructional+leadership&ff1=dtyIn_2018&id=EJ1172786) adresinden 23.07.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (2010). *T.C. Resmi Gazete*, 27587, 21 Mayıs 2010.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2014). Yönetim süreçleri. H.B. Memduhoğlu & K. Yılmaz, (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (6. Baskı) içinde (s. 135). Ankara: Pegem Akademi.

## EKLER

### Ek-1: Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği

Kıymetli Öğretmenim;

Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmanın veri toplama aşamasında görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur. Bu sebeple ilginize sunulan bu anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sizinle alakalı kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin 56 madde yer almaktadır. Ankette yer alan ifadelere vereceğiniz cevaplarla, birlikte çalıştığınız kurum müdürlerinin davranışlarına ilişkin görüşlerinizi aktararak bu konunun incelenmesine katkıda bulunmuş olacaksınız. **Hiçbir ifade doğru veya yanlış olarak değerlendirilmeyecektir. Önemli olan ifadelerin içtenlikle, düşünülerek cevaplanması ve cevaplanmayan ifade bırakılmamasıdır.**

Araştırma için kimliğinizin belirlenmesi önemli olmadığından, anket formlarına lütfen adınızı, soyadınızı yazmayınız. Cevaplamış olduğunuz anketler, araştırmacı tarafından sadece bilimsel amaçla değerlendirilecektir.

Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan bir eğitici olarak, bu çalışmaya sağlayacağınız katkı ve içten yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Hüseyin ÇAKIR  
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı  
cakirhu@gmail.com

## I.BÖLÜM

Bu bölümde sizinle ilgili bazı kişisel bilgiler yer almaktadır. Size uygun seçeneğin önündeki parantezi işaretleyerek cevaplandırmanız beklenmektedir.

### 1. Cinsiyetiniz:

Kadın ( ) Erkek ( )

### 2. Yaşınız:

20-30 yaş ( ) 31-40 yaş ( ) 41-50 yaş ( ) 51+ yaş ( )

### 3. Öğrenim Durumunuz:

Ortaokul ( ) Lise ( ) Ön Lisans Mezunu ( )  
Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )

### 4. Hizmet (Çalışma) Süreniz:

1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( )  
16-20 yıl ( ) 21-25 yıl ( ) 26 yıl ve üzeri ( )

### 5. Göreviniz:

Öğretmen ( ) Kadrolu Usta Öğretici ( ) Usta Öğretici ( )

### 6. Branşınız:

(.....) (İsteğe bağlı)

### 7. Son çalıştığınız kurumda ne kadar süredir çalışmaktasınız?

(.....)

## II. BÖLÜM

Bu bölümde “*Kurum Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği*” yer almaktadır. Bu ölçekte yer alan maddeler yardımıyla kendi kurum müdürünüzü değerlendirmeniz beklenmektedir. Davranışların yerine getirilme sıklığına göre ilgili kutucuğa işaret koymanız yeterlidir. Çalışmanın tutarlılığı açısından tüm maddeleri işaretlemeniz önemle rica olunur.

Anket Maddeleri		Yerine Getirme Dereceleri				
S.NO	KURUM MÜDÜRÜM;	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Ara sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
<b>A. Kurumun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması</b>						
		1	2	3	4	5
1	Kurumun genel amaçlarını, öğretmenlere ve kursiyerlere açıklar.					
2	Kurumdaki herkesin, kurumun amaçlarını paylaşmasına öncülük eder.					
3	Kurumun amaçlarını gözden geçirir ve günün koşullarına göre yeniden belirler.					
4	Kurumun amaçlarını geliştirirken kursiyerlerin başarı durumlarından yararlanır.					
5	Kurumun amaçları ile kursların amaçlarının uyumlu olmasına öncülük eder.					
6	Kurul toplantılarında kurumun amaçlarını tartışmaya açar.					
7	Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik eder.					
8	Kursiyerlerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirler.					
9	Kurumun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük eder.					
10	Kursiyer başarısı konusunda herkesin, yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik eder.					
<b>B. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi</b>						
11	Kurumun eğitim-öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planı hazırlar.					



12	Kurum programında kursiyer ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verir.					
13	Kurumun öğretim programları arasında koordinasyon sağlar.					
14	Kurslarla ilgili materyallerin(Malzeme, Kitap vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılır.					
15	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanımını sağlamak için sınıfları ziyaret eder.					
16	Kurumda kurs dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik eder.					
17	Kursiyerlerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engeller.					
18	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlar.					
19	Kurumdaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve eğitime katılarak geçirir.					
20	Anonslar ya da kurstan kursiyer çağrılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önler.					
<b>C. Öğretim Süreci ve Kursiyerlerin Değerlendirilmesi</b>						
21	Kursiyerlerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle/usta öğreticilerle görüşmeler yapar.					
22	Kurs programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle/usta öğreticilerle görüşür.					
23	Sınav sonuçlarına göre kurum programını gözden geçirir ve gerektiğinde değişiklik yapar.					
24	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç kursiyerleri belirler.					
25	Kurum ve kursiyerlerin başarı durumları hakkında kursiyerleri bilgilendirir.					
26	Kurumun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere/usta öğreticilere bildirir.					
27	Kurum ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren kursiyerleri ödüllendirir.					
28	Sınıf içi gözlemler sonrasında, öğretmenlere/usta öğreticilere öğretim ile ilgili önemli konuları açıklar.					
29	Sınıf içi öğretimi değerlendirirken, kursiyer çalışmalarını da gözden geçirir.					
30	Kurum ile ilgili sorunları görüşmek üzere kursiyerlerle doğrudan temas halinde olur.					
<b>D. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi</b>						
31	Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik eder.					
32	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatta bulunur.					

33	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir eder.					
34	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenler.					
35	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan, öğretmenleri haberdar eder.					
36	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (Hizmet içi eğitim, Lisansüstü eğitim vb.) öğretmenleri destekler.					
37	Gazete ve dergilerde, eğitim ile ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtır.					
38	Öğretmenler için konferanslar vermek üzere okul dışından konuşmacılar çağırır.					
39	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapar.					
40	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılmasını destekler.					
<b>E. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma</b>						
41	Yönetici, öğretmen, kursiyer, diğer personel arasında takım ruhu oluşmasına öncülük eder.					
42	Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekler.					
43	Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlar.					
44	Kurumda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışır.					
45	Kurumda öğretmen ve kursiyerlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlar.					
46	Öğretmen ve kursiyerler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder.					
47	Eğitim-Öğretim ile ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya koyan öğretmenleri destekler.					
48	Birey ve gruplar arası çatışmalarda kurumun zarar görmesini engeller.					
49	Yapılacak işler ile ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretim ile ilgili konulara öncelik verir.					
50	Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin kuruma desteğini sağlar.					

## Ek-2: Öğretimsel Liderlik Davranışları Görüşme Formu

**Araştırma Sorusu:**  
Halk eğitimi merkezi yöneticileri öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde yerine getirmektedir?

### **Tarih ve Saat (Başlangıç-Bitiş):** **Görüşmeci:**

İyi çalışmalar diliyorum. Benim adım Hüseyin ÇAKIR ve Araklı Halk Eğitimi Merkezinde Müdür Yardımcısı olarak görev yapıyorum. Halk Eğitimi Merkezlerinde görev yapan kurum yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde yerine getirdikleri üzerine bir araştırma çalışması yapıyorum ve bu nedenle bir halk eğitimi merkezi müdürü olarak sizin de görüşünüze başvurmak istiyorum. Bu araştırma neticesinde ortaya çıkacak sonuçların, halk eğitimi merkezi müdürleri ile ilgili yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağını ümit ediyorum.

Görüşme süresince bana verecek olduğunuz bilgilerin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacılar dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçları raporlaştırılırken kişisel bilgilerinize raporda asla yer verilmeyecektir.

İzniniz olursa yapacak olduğumuz bu görüşmeyi verilerin eksiksiz olması adına kayda almak istiyorum. Bu konuda sizin açınızdan bir sorun var mı?

Görüşmemizin yaklaşık 45 dakika olacağını tahmin ediyorum. Müsaade ederseniz sorulara geçmek istiyorum.

Hüseyin ÇAKIR

Araştırmacı

## GÖRÜŞME SORULARI

1. Kurumunuzun varoluş amaçları hakkında neler söyleyebilirsiniz? Bu kurum neden var?

- Amaçların belirlenmesi
- Kurumdaki diğer çalışanlarla paylaşma

2. Düzenlediğiniz kursların amacına ulaşabilmesi için nelere dikkat ediyorsunuz?

- Eğiticilerle alakalı olarak
- Kurs ile alakalı olarak
- Kursiyerler ile alakalı olarak

3. Açmış olduğunuz kursların sınıf içi uygulamalarına ne sıklıkla katılıyorsunuz?

4. Kurumunuzda kursların haricinde sosyal, kültürel ve eğitsel anlamda ne tür faaliyetler yapılıyor?

- İşbirliği yapılan kurumlar
- Bir örnek

5. Eğiticilerinizle yaptığınız görüşmelerde hangi konuları ele alıyorsunuz?

- Kurslar ile ilgili olarak
- Kursiyerler ile ilgili olarak

6. Kursiyerlerinizin kurumunuza karşı tutumları hakkında ne düşünüyorsunuz?

- Kursiyerlerin görüşlerine bakış açınız nedir?
- Bir araya geldiğinizde kurumunuzla alakalı neler anlatıyorlar?

7. Başarılı çalışmalarda bulunan kursiyerlerle ilgili ne tür faaliyetler yapıyorsunuz?

- Kimlerle paylaşılıyor
- Nasıl paylaşılıyor

8. Eğiticilerinizin denetim ve rehberliği ile alakalı yaptığınız çalışmalar nelerdir?

- Ne sıklıkla
- Denetlemede dikkat edilenler
- Denetleme sonrası yaklaşım

9. Kurumunuzdaki eğitimcilerinizin mesleki anlamda kendilerini geliştirmeleri adına neler yapıyorsunuz?

- Lisansüstü eğitim, seminer, panel vb. programlara yönlendirme çalışmaları

10. Başarı çalışmalarında bulunan eğitimcilerinizi desteklemek için neler yapıyorsunuz?

11. Olumlu bir örgüt ikliminin kurumdaki insanlar arasında samimi, yakın, dostça ve arkadaşça ilişkileri ifade ettiği düşünülürse; kurumunuzda bu şekilde olumlu bir iklim oluşturmak için neler yapıyorsunuz?

- Kurumda takım ruhu oluşturmak adına neler yapılıyor
- Bu konuda yapılan sosyal faaliyetlere örnekler

12. Kurumdaki bir gününüzün nasıl geçtiğini anlatmak isteseniz genel olarak neler söylersiniz?

- Varlığını hissettirme

Hüseyin ÇAKIR

Araştırmacı

### Ek-3: Araştırma İzin Belgeleri



T.C.  
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 87374136-302.08.01-E.3078  
Konu : Tez Çalışması İzni (Hüseyin ÇAKIR).

20.10.2017

#### TRABZON VALİLİĞİNE (İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi 132710001 numaralı Hüseyin ÇAKIR, "Hayat Boyu Öğrenme Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini : Bir Karma Yöntem Araştırması" isimli çalışmayı Trabzon il sınırları içerisinde bulunan Halk Eğitimi Merkezinde görev yapan idareci, kadrolu öğretmen, uzman ve usta öğreticilere uygulamak istemektedir.

Çalışmaya ilişkin dilekçe ve uygulama ölçekleri ekte gönderilmiş olup gerekli iznin verilmesi hususunda gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. İstiklal Yaşar VURAL  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Ek : Dilekçe ve Ekleri (10 Sh.)

Sayı: 24/EKİM 2017  
İl Millî Eğitim Md.'ne  
Trabzon Valisi a.

Bu Evrakın 5070 Sayılı Kanun  
Gereğince E-İMZA ile imzalandığı  
Tasdik Olunur.

Murat ERBAY  
Bilgisayar İşletmeni



TARANDI

Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 Rize / TÜRKİYE

oidb@erdogan.edu.tr

Tel : +90 (464) 223 81 07 Fax : +90 (464) 223 31 66

Bilgi : MURAT ERBAY Dahili: 4206

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanuna göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Kodu : 58748235-F52D-43D6-AD53-08A4EACCB113 - <http://ebys.erdogan.edu.tr/EBYS/eimzadogrulam>





T.C.  
TRABZON VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636-604.02-E.18909820  
Konu : Tez Çalışma İzni  
(Hüseyin ÇAKIR)

09/11/2017

VALİLİK MAKAMINA

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hüseyin ÇAKIR'ın "**Hayat Boyu Öğrenme Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini : Bir Karma Yöntem Araştırması**" isimli çalışması kapsamında Trabzon İl sınırları içerisinde bulunan Halk Eğitimi Merkezlerinde görev yapan idareci, kadrolu öğretmen, uzman ve usta öğreticilere uygulama yapma isteği Müdürlüğümüz Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Bahsi geçen çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde; 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Trabzon İl sınırları içerisinde bulunan Halk Eğitimi Merkezlerinde yapılması gerekmektedir.

Araştırmacının 2017/25 sayılı genelge çerçevesinde hareket etmesi, **izinsiz herhangi bir ses ve görüntü kaydı yapılmasına kesinlikle izin verilmemesi**, elde edilen verilerin çalışma kapsamı dışında kullanılmaması ve sonuçların bir örneğinin Ar-Ge birimine teslim edilmesi kaydıyla, çalışmanın okul müdürlerinin de uygun göreceği zamanlarda ve kontrolünde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fatma Zehra AYDIN  
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR  
09/11/2017  
Nusret ŞAHİN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Strateji Geliştirme Şubesi (Ar-Ge Birimi)  
e-posta : argetrabzon@gmail.com  
Faks : (0462) 230 43 74  
İnt.Adresi : Trabzon.meb.gov.tr

Bilgi için:  
Mesut KAŞ (Şube Müdürü)  
Miraç KÜÇÜK (Öğretmen)  
Telefon : (0462) 223 55 52-12

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3394-88b6-31cf-9a00-8bad kodu ile teyit edilebilir.

#### Ek-4: Ölçek Kullanım İzni

**HÜSEYİN ÇAKIR** <cakirhu@gmail.com>  
Alıcı: msisman@ogu.edu.tr

18 Eylül 2017 18:31

Kıymetli hocam, öncelikle iyi çalışmalar diliyorum. İsmim Hüseyin Çakır. Trabzon Araklı Halk Eğitimi Merkezi'nde Müdür Yardımcısı olarak görev yapmaktayım. Recep Tayyip Erdoğan Üniv. Sosyan Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitiminde yüksek lisans yapıyorum. "Hayat Boyu Öğrenme Kurum Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini" üzerine bir tez çalışması yapıyorum ve bu nedenle eğer müsaadeniz olursa sizin geliştirmiş olduğunuz "Öğretimsel Liderlik Ölçeği" ni atıfta bulunarak, çalışmamda veri toplama aracı olarak kullanma noktasında izin istiyorum. Saygılarımla...

Hüseyin Çakır  
05062678493

---

**MEHMET ŞİŞMAN** <msisman@ogu.edu.tr>  
Alıcı: HÜSEYİN ÇAKIR <cakirhu@gmail.com>

25 Eylül 2017 15:16

Merhaba Hüseyin Bey,  
Öğretim liderliği ölçeğini kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim. Dr. Mehmet ŞİŞMAN

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "HÜSEYİN ÇAKIR" <cakirhu@gmail.com>

Kime: [msisman@ogu.edu.tr](mailto:msisman@ogu.edu.tr)

Gönderilenler: 18 Eylül Pazartesi 2017 18:31:03

Konu: Öğretimsel liderlik ölçeği

[Alıntılanan metin gizlendi]



ÖZ GEÇMİŞ			
Adı, Soyadı	Hüseyin ÇAKIR		
Doğum Yeri ve Yılı	Aybastı/1988		
Medeni Durumu	Evli		
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi	İngilizce (D)		
Öğrenim Durumu	Başlama - Bitirme Yılı		Kurum Adı
Lisans	2005	2009	Karadeniz Teknik Üniversitesi/Fatih Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği
Lisans	2010	2016	Anadolu Üniversitesi/İktisat Fakültesi/Kamu Yönetimi
Yüksek Lisans	2013	2019	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü
Doktora			
Çalıştığı Kurum (/lar)		Başlama - Ayrılma Yılı	
1. Milli Eğitim Bakanlığı		2010	(Devam ediyor)
2.			
3.			
Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlar			
Katıldığı Proje ve Toplantılar			
Yayınlar			
Aldığı Ödüller	Başarı Belgesi (2016 yılı-2018 yılı)		
Diğer			
İletişim (eposta)	cakirhu@gmail.com		