

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**SINIF YÖNETİMİNDE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM
LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINI GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYİNE
İLİŞKİN KARŞILAŞTIRMALI BİR ARAŞTIRMA
(TÜRKİYE – KOSOVA ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ferdi KOVAÇ

**Enstitü Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Eğitim Yönetimi ve Denetimi**

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Osman TİTREK

MART – 2011

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

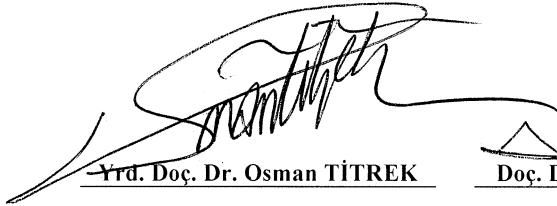
SINIF YÖNETİMİNDE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM
LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINI GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYİNE
İLİŞKİN KARŞILAŞTIRMALI BİR ARAŞTIRMA
(TÜRKİYE – KOSOVA ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ferdi KOVAÇ

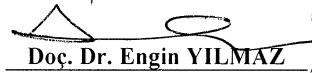
Enstitü Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Bu tez 08. 03. 2011 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.


Yrd. Doç. Dr. Osman TİTREK

Jüri Başkanı

- Kabul
 Red
 Düzeltme


Doç. Dr. Engin YILMAZ

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme


Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAYRAKÇI

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Ferdi KOVAÇ

08.03.2011

ÖNSÖZ

Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki davranışlarından biri olarak liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinde günümüz eğitim kalitesine ve öğretmenlerin geleceğine büyük ölçüde etki etmektedir. Bu çalışma ile günümüz eğitim kalitesini yükseltmeyi amaçlayan öğretmenlerimizin “sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretim liderliği davranışları” konusu hakkında Kosova’da Türkçe konuşan ve Türkçe eğitim-öğretimde görev yapan öğretmenler ile Adapazarı’nda öğretmenlerin görüşleri karşılaştırılacaktır. Kosova’da ki Türkçe eğitime ve kıymetli öğretmenlerimize faydalı olmasının yanında, konuyla ilgili ileriki bir zamanda çalışacak olan Kosovalı eğitimcilere yardımcı olabileceğini düşündüğüm çalışmamda, araştırmanın hazırlanmasında yardımlarını esirgemeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Osman TİTREK’e teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Lisans eğitimimde her zaman hayalini kurduğum ve olması için çaba sarfettiğim yüksek lisans eğitimi boyunca üç dönem görmüş olduğum derslerde ve dersler dışında Sakarya’da tanıdığım değerli büyüklerim, arkadaşlarım sayesinde önemli tecrübeler edindiğimi düşünüyorum. Eğitim bilimlerinde yüksek lisans eğitimi almak birçok alanla ilgili önemli bilgiler edinmem benim için bir fırsatı, Sakarya Üniversitesi’ne gelişime ve burada eğitimimi almama emeği ve desteği olan Yrd. Doç. Dr. Cevdet ŞANLI’ya ve SAÜ’de bulunduğum sürede desteğini her zaman gördüğüm Prof. Dr. Recai COŞKUN’a, Türkiye’de eğitim hayatımı sürdürmemde maddi ve manevi desteği sunan Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı’na, ayrıca bu günlere ulaşmamda emeklerini ve desteğini esirgemeyen aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ferdi KOVAÇ

08.03.2011

İÇİNDEKİLER

KISALTMALARiii
TABLO LİSTESİiv
ÖZETvii
SUMMARYviii
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: KOSOVA, TÜRKÇE EĞİTİM, TARİHİ GELİŞİMİ VE ÖĞRETMEN KADROSU	9
1.1 Kosova, Coğrafi Durumu, Tarihi, Kosova’da Türkler.....	9
1.2 Kosova’da Türkçe Eğitim Tarihi Gelişimi ve Öğretmen Kadrosu	11
1.2.1 1951’de Eski Yugoslavya’da Başlayan Türkçe Eğitim.....	14
1.3 Kosova’da Türkçe Eğitimde Öğretmen Kadrosu.....	15
1.3.1 Kosova’da Osmanlı Döneminde Öğretmen Kadrosu.....	15
1.3.2 Kosova’da XX. Yüzyılda Öğretmen Kadrosu.....	17
1.3.3 Kosova’da XXI. Yüzyılda Öğretmen Kadrosu	19
1.4 Kosova’da Türkçe Eğitim – Öğretim.....	19
BÖLÜM 2: LİDERLİK, ÖĞRETİMSEL LİDERLİK	22
2.1 Liderlik Kavramı.....	22
2.2 Yönetici – Lider İlişkisi	26
2.3 Okul Yönetimi ve Sınıf Yönetmeni Öğretmenin Liderlik Türleri	27
2.3.1 Öğretmenin Kültürel Liderliği	30
2.3.2 Öğretmenin Etik Liderliği	31
2.3.3 Öğretmenin Vizyoner Liderliği	32
2.3.4 Öğretmenin Dönüşümsel Liderliği.....	33
2.3.5 Öğretmenin Süper Liderliği	33
2.3.6 Öğretmenin Entelektüel Liderliği.....	35
2.4 Eğitimsel – Öğretimsel Liderlik.....	36
2.5 Sınıf Yönetimi.....	42
2.6 Sınıf Yönetiminde Öğretmenin Rollerini.....	44
2.6.1 Yönetici Olarak Öğretmen	45
2.6.2 Arabulucu Olarak Öğretmen	45

2.6.3	Lider Olarak Öğretmen	45
2.6.4	Öğretmen Liderliği Beceri Alanları	46
2.6.4.1	Grup Liderliği Becerileri.....	46
2.6.4.2	Kişisel Beceriler	47
2.6.4.3	Problem Çözme Becerileri	47
2.7	Sınıf Yönetimi ve Öğretim Liderliği İlişkisi.....	48
2.7.1	Öğretim Lideri Olarak Sınıf Yöneticisi Öğretmenin Davranışları.....	52
2.7.2	Öğretmen Liderliğinin Etkileri.....	53
2.7.3	Okulda Öğretmen Liderler	53
BÖLÜM 3: YÖNTEM.....		60
3.1	Araştırmanın Modeli	60
3.2	Araştırmanın Evreni.....	60
3.3	Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	60
3.3.1	Kişisel Bilgi Toplama Formu.....	61
3.3.2	Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği	61
3.3.3	Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışları Ölçek Boyutları	62
3.4	Araştırmanın İşlem Yolu.....	68
3.5	Veri Analiz Teknikleri	69
BÖLÜM 4: BULGULAR VE YORUMLAR.....		70
4.1	Kosova ve Adapazarı İli öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular	70
4.2	Anket Maddelerinin Crosstabb Analiz Sonuçları	73
4.3	Alt Problem 2'ye İlişkin Bulgular.....	122
4.3.1	Öğretmenlerin Ülke Değişkenine İlişkin Farklar	122
4.3.2	Cinsiyet Değişkenlerine İlişkin Farklar.....	124
4.3.3	Branş Değişkenlerine İlişkin Farklar.....	125
4.3.4	Yaş Ddeğişkenlerine İlişkin Farklar.....	125
4.3.5	Kıdem Değişkenlerine İlişkin Farklar	126
SONUÇ VE ÖNERİLER.....		127
KAYNAKÇA		133
EKLER.....		138
ÖZGEÇMİŞ.....		142

KISALTMALAR

t	: t-test değeri
r	: Kolerasyon Katsayısı
s.	: Sayfa
v.b.	: Ve Benzeri
F	: Varyans Analiz Değeri
p	: Anlamlık Düzeyi
N	: Denek Sayısı
S	: Standart Sapma
X	: Aritmetik Ortalama
sd	: Serbestlik Derecesi
AFA	: Faktör Analizi
KÖB	: Kosova Özerk Bölgesi
KTÖD	: Kosova Türk Öğretmenler Derneği
YPO	: Yüksek Pedagoji Okulu
BM	: Birleşmiş Milletler
TDK	: Türk Dil Kurumu
AB	: Avrupa Birliği
UNMIK	: United Nations İnterim Administration Mission İn Kosova (Birleşmiş Milletler Kosova Geçici Yönetim Misyonu)
NATO	: North Atlantic Treaty Organization (Kuzey Atlantik Anlaşması Örgütü)

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Geleneksel öğretmen ve lider öğretmen rollerinin karşılaştırılması.....	55
Tablo 2. Öğretim liderlik anketinin alt boyutlarının madde numaraları.....	63
Tablo 3. Öğretim liderliğinin güven oluşturma boyutuna ilişkin faktör analizi sonuçları.....	64
Tablo 4. Öğretim liderliğinin kaynak kullanma boyutuna ilişkin faktör analizi sonuçları.....	65
Tablo 5. Öğretim liderliğinin bireyselleştirilmiş destek boyutuna ilişkin faktör analizi sonuçları.....	66
Tablo 6. Öğretim liderliğinin ideal olma boyutuna ilişkin faktör analizi sonuçları.....	67
Tablo 7. Öğretim liderliğinin bireyselleştirilmiş ilgi boyutuna ilişkin faktör analizi sonuçları.....	67
Tablo 8. Öğretim liderlik anketinin puanlama biçimi.....	68
Tablo 9. Öğretmenlerin cinsiyet dağılımına göre frekans ve yüzdeleri.....	70
Tablo 10. Öğretmenlerin branş dağılımına göre frekans ve yüzdeleri.....	71
Tablo 11. Öğretmenlerin yaş dağılımına göre frekans ve yüzdeleri.....	71
Tablo 12. Öğretmenlerin kıdem dağılımına göre frekans ve yüzdeleri.....	72
Tablo 13. Madde 1'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	73
Tablo 14. Madde 2'ye ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	74
Tablo 15. Madde 3'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	75
Tablo 16. Madde 4'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	76
Tablo 17. Madde 5'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	77
Tablo 18. Madde 6'ya ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	78
Tablo 19. Madde 7'ye ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	79
Tablo 20. Madde 9'a ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	80
Tablo 21. Madde 10'a ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	81
Tablo 22. Madde 11'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	82

Tablo 23. Madde 12'ye ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	83
Tablo 24. Madde 13'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	84
Tablo 25. Madde 14'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	85
Tablo 26. Madde 15'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	86
Tablo 27. Madde 16'ya ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	87
Tablo 28. Madde 17'ye ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	88
Tablo 29. Madde 18'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	89
Tablo 30. Madde 19'a ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	90
Tablo 31. Madde 20'ye ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	91
Tablo 32. Madde 21'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	92
Tablo 33. Madde 22'ye ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	93
Tablo 34. Madde 23'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	94
Tablo 35. Madde 24'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	95
Tablo 36. Madde 25'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	96
Tablo 37. Madde 27'ye ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	97
Tablo 38. Madde 28'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	98
Tablo 39. Madde 29'a ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	99
Tablo 40. Madde 30'a ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	100
Tablo 41. Madde 31'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	101
Tablo 42. Madde 32'ye ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	102
Tablo 43. Madde 33'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	103
Tablo 44. Madde 34'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	104
Tablo 45. Madde 35'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	105
Tablo 46. Madde 36'ya ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	106
Tablo 47. Madde 37'ye ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	107
Tablo 48. Madde 38'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	108
Tablo 49. Madde 40'a ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	109

Tablo 50. Madde 41'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	110
Tablo 51. Madde 42'ye ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	111
Tablo 52. Madde 43'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	112
Tablo 53. Madde 44'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	113
Tablo 54. Madde 45'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	114
Tablo 55. Madde 46'ya ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	115
Tablo 56. Madde 47'ye ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	116
Tablo 57. Madde 48'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları.....	117
Tablo 58. Kosova Türk öğretmenlerin ölçek boyutların aritmetik ortalaması.....	118
Tablo 59. Adapazarı İli öğretmenlerin ölçek boyutların aritmetik ortalaması.....	119
Tablo 60. Öğretim liderlik anketinde öğretmenlerin ülke değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	122
Tablo 61. Öğretim liderlik anketinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	124
Tablo 62. Öğretim liderlik anketinde öğretmenlerin branş değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	125
Tablo 63. Öğretim liderlik anketinde öğretmenlerin yaş değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	126
Tablo 64. Öğretim liderlik anketinde öğretmenlerin kıdem değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	127

Tezin Başlığı: Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Türkiye – Kosova Örneği)

Tezin Yazarı: Ferdi KOVAÇ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Osman TİTREK

Kabul Tarihi: 08 Mart 2011

Sayfa Sayısı: VIII (ön kısım)+137 (tez)+ 5 (ekler)

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Bilim Dalı: Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Bu çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışmanın karşılaştırmalı bir araştırma niteliği taşıyor olmasından dolayı Kosova ve eğitimi ile ilgili araştırma ve bilgiler yer almaktadır. Kosova’da 1999 yılı NATO müdahalesinden sonra BM altına giren ve 2008 yılında bağımsızlığını ilan etmesi ile birlikte Türkçe Eğitim dördüncü dönemini yaşamaktadır. Türkler üniversite düzeyine kadar kendi dillerinde okuma hakkına sahiptir. 2008 – 2009 eğitim-öğretim yılında Kosova’da Türkçe eğitimde 174 öğretmen görev yapmaktadır.

İkinci bölümde liderlik ile başlayan, kuram ve tarihi gelişimi ile giriş yapılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde eğitimsel liderlik ve eğitimde liderlik kavramına yaklaşımlar ile devam etmektedir. Bu bölümün ana maddesini oluşturan öğretim liderliği konusunu en önemli noktalar ile açıklanması amaçlanmıştır. Sınıf yönetiminde öğretmenlerin liderlik ile davranışları alt başlıklar ile sıralanmıştır.

Üçüncü bölüm olan yöntem kısmında araştırmanın karşılaştırmalı tarama modeli ile ifade edilmiş ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışları” ölçeği ile ilk önce Kosova’da Türkçe eğitimde görev yapan öğretmenlerin daha sonra da Adapazarı’nda sınırlandırılmış öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Öğretim liderliği anketi 45 madde ve beş boyuttan oluşmaktadır. Kosova’da 174 Türk öğretmenin 149’una ve Türkiye’den de Adapazarı İli’nde 2219 öğretmenin 326’sına olmak üzere toplam 475 öğretmene uygulanmıştır. Verilerin frekans, yüzde, standart sapmaları belirlenmiştir.

Çalışmanın dördüncü bölümünde “Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışları” Kosova ve Türkiye’deki öğretmenlerin görüşlerinin karşılaştırılmasının sonuçları ve yapılmış yorumlarla birlikte sunulan çözüm önerileri yer almaktadır. Öğretmenlerin ülke, cinsiyet, branş, yaş ve kıdem değişkenlerine göre analiz t-testi ve varyans analizi bulguları yer almaktadır.

Sonuç kısmında ise, elde edilen bulgularda ülke değişkeninde Kosova’daki öğretmenlerinin Adapazarı İli öğretmenlerine göre öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeninde kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Kıdem değişkeninde 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem guruplardaki öğretmenlere göre daha yüksek seviyede öğretim liderliği öz bilincinde oldukları görülmüştür. Branş, yaş ve kıdem değişkenlerine göre ise anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Kosova, Öğretimsel Liderlik, Öğretmen, Karşılaştırma

Title of the Thesis: A Comparative Research about the Application Levels of Teachers Instructional Leadership Skills in Classroom Management (Turkey – Kosovo Example)	
Author: Ferdi KOVAÇ	Advisor: Assist. Prof. Dr. Osman TİTREK
Date: 08 March 2011	Nu. of Pages: VIII (pre text) + 137 (main body) + 5 (appendices)
Department: Educational Science Subfield: Educational Administration and Supervision	
<p>This research consists of four parts. In the first part, there are some information about Kosovo and its education because of comparative research. After the NATO intervention in 1999 and becoming under the UN, Kosovo declared its independence in 2008 and it is in the fourth period of Turkish Education. Turks have the right to study in their own language till the university level. In 2008 - 2009 academic years, there are 174 teachers working in Kosovo in Turkish education.</p> <p>In the second part, there is a beginning with the theories and the history about the leadership. On this part of the study, the approaches about the educational leadership and the leadership in education go on. It is aimed to enlighten the teacher leadership which is the main element of this part with the help of the most important points. There are also subtitles about the manners of the teachers in classroom management.</p> <p>In the third part, the method of the research is a survey. This research conducted with comparative survey method. There are views of the teachers teaching Turkish in Kosovo and the views of the teachers in Adapazari with the help of “The behaviors of Educational Leadership in Classroom Management” questionnaire which is defined as comparative screening model and developed by the researcher. Educational Leadership questionnaire consists of 45 elements and 5 parts. It is conducted to 149 Turkish teachers in Kosovo and 326 teachers in Adapazari and in total there are 475 teachers in the research. In the analysis of data, frequency, percentage and standard deviation are indicated.</p> <p>In the fourth part of the study, there are results of the teachers’ views in Kosovo and Adapazari according to “The Behaviors in Educational Leadership in Classroom Management” and there are also comments and suggestions. There are t-test results about the teachers’ country, gender, teaching field, age and school position.</p> <p>As a result, it is clear that in the country variable Turkish teachers in Kosovo have a higher perception in the views of educational leadership behaviors than Turkish teachers in Adapazari. In the gender variable, female teachers have higher average than the male teachers. In seniority variable, the teachers with 1- 5 years seniority have higher average in educational leadership behavior sense than the others. There is no significant difference in age and branch variables.</p>	
Keywords: Turkey, Kosova, Instructional Leadership, Teachers, Comparison	

GİRİŞ

Bilgi çağı olarak anılan 21. yüzyılda: her alanda yaşanan gelişmeler ve araştırmalar eğitim alanında da görülmektedir. Eğitim alanında yeni kavramlardan biri olarak bilinen öğretimsel liderlik çalışmaları üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışma karşılaştırmalı bir araştırma niteliği taşıyor olmasından dolayı öncelikle çalışmanın ana maddesi olarak bilinen liderliğin tarihsel süreci ve yaklaşımları ile başlamaktadır. Kosova’da devam etmekte olan Türkçe eğitim ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Sınıf yönetimi, sınıfta lider öğretmen ve öğretimsel liderlik ana başlıklarıyla literatür kısmı yer almaktadır.

Geçmişte lider kelimesi “nüfuzlu”, “agresif”, “güçlü”, “kararlı”, hata “hükmeden” gibi kavramları çağrıştırıyordu. Ancak 21. yüzyılda liderler farklı liderlik özelliklerine sahip olmaya gereksinim duymaktadır. Bennis’e (1994) göre bu özellikler vizyon, istek, güven, dürüstlük, merak ve cesarettir. Bu tür tanımlayıcı kavramlar kişinin karakteriyle ilişkilidir. Bennis bu özelliklerin, bir kısım yöneticilik kural ve becerilerinin öğretildiği personel geliştirme çalışmalarına dâhil edilmeden önce lider kişide bulunması gerektiğini de vurgulamıştır (Can, 2009: 2).

Liderlik konusundaki ilk çalışmalara askeri ve bürokratik yöneticilerin liderlik özelliklerinin incelenmesiyle başlanmıştır. Bu çalışmalarda, yaşadıkları döneme damgasını vuran yönetici ve kişilerin liderlik özellikleri araştırılarak liderlik için gerekli olan bireysel ve toplumsal özellikler saptanmaya çalışılmıştır. Bu görüşü savunan yönetim bilimciler göre, lider olabilmek için fiziksel, düşünsel, duymusal ve sosyal ve kişilik özellikler açısından diğer insanlardan farklı bazı özelliklerin olması gerekmektedir. Yani özellikler yaklaşımına göre, bir kişinin, bir grup içerisinde lider olarak kabul edilmesinin ve o grubu yönetmesinin temel nedeni kişinin sahip olduğu özelliklerin grup içindeki diğer üyelerden farklı olmasıdır. 20. yüzyılın ilk çeyreğinde ortaya çıkıp 1950’lere kadar devam eden özellikler yaklaşımının alan yazında “büyük adamlar” olarak da adlandırıldığı görülmektedir (Bostancı, 2007: 60).

Yapılan araştırmalarda etkili okul üzerinde rol oynayan önemli faktörlerden birinin güçlü öğretimsel liderlik olduğu belirlenmiştir (Çelik, 1999: 38). Öğretimsel liderlik kavramı, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme

koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir. Bu tanımlama, öğretimsel liderliğin sadece geliştirme ve düzeltme odaklı olmadığını, aynı zamanda diğer liderlik biçimlerine de karşı olduğunu göstermektedir. Bu konudaki ilk çalışmalarda, bir öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin okul etkililiği üzerindeki rolü araştırılmıştır (Gorton ve Schneider, 1991: 319; Akt. Çelik, 1999: 39).

Sınıf yönetimi, öğretmenin öğrencilerde istenen davranış değişikliğini oluşturma, uygun olmayan davranışları düzeltme, iyi bir iletişim ağı kurma ve geliştirme, sınıfta olumlu bir psiko-sosyal iletişim yaratma, etkili ve verimli bir organizasyon oluşturma ve zamanı etkili kullanma etkinliklerinin toplamı, sınıfta iletişimin ve ilişkilerin düzenlenmesi, öğrencilerin motive edilmesi olarak da tanımlanabilir (Kıran, 2008: 11).

1980'li yıllarda temel bir yönetim rolü olarak ortaya çıkan öğretimsel liderlik, öğretim programı ile program etkinliklerinin kontrol ve koordine edilmesine dayanmaktadır. Ancak giderek okul liderliği alanında okulu yeniden yapılandırma yaklaşımı daha çok vurgulanmaya başlanmıştır. Etkili yöneticilerin etkili öğretim liderleri oldukları yargısını şu işlevler desteklemektedir: Etkili yöneticiler, öğretime çok önem verir, öğretime ilişkin amaç ve beklentilerini açıkça belirler ve bu amaç ve beklentilerin öğretmen ve yöneticilere ulaştırılmasını sağlarlar. Zamanlarının çoğunu, öğretime ilgi ve destek verme, çalışanlara dönük olma gibi çabalarla öğretim sorunları ile ilgilenerek geçirirler (Can, 2009: 148).

Yapılan araştırmalarda etkili okul üzerinde rol oynayan önemli faktörlerden birinin güçlü öğretimsel liderlik olduğu belirlenmiştir (Çelik, 1999: 38). Öğretimsel liderlik kavramı, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir. Bu tanımlama, öğretimsel liderliğin sadece geliştirme ve düzeltme odaklı olmadığını, aynı zamanda diğer liderlik biçimlerine de karşı olduğunu göstermektedir. Bu konudaki ilk çalışmalarda, bir öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin okul etkililiği üzerindeki rolü araştırılmıştır (Gorton ve Schneider, 1991: 319; Akt. Çelik, 1999: 39).

Öğretim liderliği kavramı, 1970'li yılların sonundan itibaren batılı ülkelerde başarılı ya da etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme gelmiştir. Öğretim

liderliği, okul m¼d¼r¼n¼n okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirmesini sağladığı davranışlardır (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009: 282).

Öğretim liderliği kavramının, 1970’li yılların sonundan itibaren batılı ¼lkelerde başarılı ya da etkili okullar ¼zerinde yapılan araştırmalarla birlikte g¼ndeme geldiği daha ¼nce belirtilmişti. Etkili ve m¼kemmek okullar olarak nitelendirilen okullarda yapılan araştırmalarda liderliğin, okulun etkililiğinde ¼nemli fakt¼r olduğu g¼r¼lm¼ř, s¼z konusu okulların y¼neticilerinin liderlik ¼zelliklerini belirlemek için birçok araştırma yapılmıştır. Eğitim y¼netimiyle ilgili literat¼r incelendiğinde, ¼đretim liderliği ifadesiyle birlikte zaman zaman da okulda programın y¼netimi, ¼đretim y¼netimi ifadeleri kullanılmakta, ancak daha çok da ¼đretim liderliği ifadesi tercih edilmektedir (şişman, 2004: 57).

Sınıfta bir lider olarak ¼đretmen, uygun ortamlar oluşturulduğunda, doğru program ve y¼ntemlerle her insanın ¼đrenme isteğinin artacağını ve “b¼t¼n ¼đrencilerin ¼đrenebileceđini” g¼z ¼n¼nde bulundurur. Etkili bir lider olarak ¼đretmen, sınıftaki b¼t¼n ¼đrencilerin farkında olup, t¼m ¼đrencilerin gelişimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun ¼đrenme yaşantıları d¼zenleme sorumluluğuna sahiptir (Can, 2009: 92).

Öğretmen sınıfta ¼đretim için vardır ve sınıfına liderlik eden kişidir. Öğretmen, ¼đretim stratejisi, y¼ntem ve tekniğini dersin hedeflerine ve konusuna g¼re seçse de, liderlik ¼zelliklerini g¼steremediđi s¼rece ¼đretimde etkililiği sağlayamaz. Öğretmen, ¼đretimdeki etkililiğini ¼đretim liderliği rollerini oynayarak g¼sterebilir (şiman ve Turan, 2007: 168).

Osmanlı İmparatorluğu’nun y¼netimi Kosova’da 1389 Meydan Muharebesiyle başlar ve 1912 yılına kadar Osmanlı’nın bu topraklardan geri çekilmesine kadar s¼rer. Osmanlı devletinin amacı diğer toprak ve b¼lgelerinde olduğu gibi Kosova’da da eğitimi gerçekleştirmek ve geliştirmektir. 1912’de Yugoslavya Krallığı d¼neminde Sırbistan Kosova’yı işgal eder. 1951 yılına kadar bu topraklarda en belirgin ¼zellik resmi T¼rk dilinde eğitimin yapılmamasıdır. 1951 yılında ise Yugoslavya’nın kurulmasıyla birlikte yine T¼rke eğitim başlar. 1974 Anayasası’nda Kosova’da T¼rke resmi dil olmasına

rağmen, bu süreçte Türkçe eğitimde sorunlar çözülememiştir. 1999 yılında Kosova BM yönetimi altına girer, bu süreç 17 Şubat 2008 Kosova'nın bağımsızlığını ilan etmesine kadar devam eder. Bu zamanın en belirgin özelliği Türkçe eğitimin devam etmesi, çok uluslu bir toplum ve demokrasinin oluşturulması için sivil toplum kuruluşlarının eğitim sorunlarının çözülmesinde etkin rol almasıdır. 1999 NATO müdahalesinden sonra Kosova'da kurulan Birleşmiş Milletler Geçici Misyonu UNMIK, çok uluslu bir demokratik toplum geliştirmeyi amaçlamıştır. Kosova'da Türkçe eğitim tarihi süreç içinde dördüncü dönemini yaşamaktadır. UNMIK yönetmeliği eğitim yasasında Kosova'da Arnavutça, Sırpça, Boşnakça ve Türkçe olmak üzere dört dilde eğitim yapılmaktadır. Bu yasalara göre Kosova'da her topluluk üniversite düzeyine kadar anadilinde eğitim görme hakkına sahiptir (Koro, 2008: 8).

Kosova'da ki eğitim durumu incelendiğinde; 1913 sonrası Sırlar, Priştine ve Prizren'deki birkaç medrese dışında Kosova'da Türkçe eğitim yasaklanmıştı. 1943'te ise Türkçe eğitim tamamen kaldırıldı. Türklerin Kosova'daki hukuki varlığı ancak 1951'de tanındı. Aslında 1945'te Yugoslavya Federasyonunun kurulmasından sonra tüm azınlıklar kendi dillerinde öğrenim görme hakkını elde etmişti. Ancak 1945'e kadar okullarda Sırpça okumak zorunda kalan Türkler, bu tarihten sonra Arnavutça okumaya zorlandılar. Türkler, Türkçe eğitim hakkını altı yıl gecikme ile elde edebildi. Ancak 5 Eylül 1951'den itibaren Türkler, çoğunluk oldukları yerlerde kendi okullarını kurma hakkını elde etti. Kosova 1999 yılı sonrası BM altına girmesi ve 17 Şubat 2008 tarihinde bağımsızlığını ilan etmesi ile 4. dönemini yaşamakta olan Kosova Türkçe eğitimi ve Kosova Türkleri her eğitim aşamasında kendi okullarına sahiptir. Prizren, Mamuşa, Priştine, Gilan, Dobırçan ve Vıçitırn'da toplam 3000'e yakın Türk öğrencisinin devam ettiği 3 anaokulu, 11 ilkokul, 6 lise, Priştine Üniversitesi'ne bağlı Filoloji Fakültesi'nde Türk Dili Edebiyatı Bölümü ve Prizren Eğitim Fakültesi'nde Sınıf Öğretmenliği ve Matematik Enformatik bölümleri bulunmaktadır (Taşkiran, 2009: 24).

Problem

Bu araştırmanın problemi sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi nedir (Adapazarı'ndaki öğretmenler ile Kosova'da Türkçe konuşan öğretmenlerin görüşlerinin karşılaştırılması)?

Alt Problemler

1. Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki öğretim liderliği davranışlarının düzeyine ilişkin;
 - a) Kosova’da Türkçe eğitimde görev yapan öğretmenlerin görüşleri nasıldır?
 - b) Adapazarı’nda öğretmenlerin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki öğretim liderliği davranışlarına ilişkin olarak, Kosova’da Türkçe eğitimde görev yapan öğretmenler ve Adapazarı’ndaki öğretmenlerin görüşleri; *a) cinsiyet b) branş c) yaş ve d) kıdem* değişkenlerine göre görüşleri anlamlı farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada eğitimde güncel ve önemli olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde liderlik davranışlarını tespit etmek ve karşılaştırmaktır. Kosova’daki Türkçe eğitimde görev alan öğretmenler ile Adapazarı’nda belli bir sayı ile sınırlandırılarak eğitimsel liderlikle ilgili görüşlerinde karşılaştırması yapılmıştır. Bu çalışmayla eğitimde liderlik kavramının her geçen gün öneminin artması ve yeni boyutlar kazanması nedeni ile öğretmenlerin konu hakkında ki görüşlerini açığa çıkarmaktır. Ortaya çıkacak sonuçlara göre çalışmanın amacı olarak da belirtilen ana sorunların gereken kurum ve kuruluşlara aktarılmasında yardımcı olacaktır. Kosova’da devam etmekte olan Türkçe eğitime ve yaşanan sıkıntılara çözümler üretmede Adapazarı’ndaki öğretmenlerin görüşleri ile yapılan karşılaştırma neticesinde iki ülke arasında daha sistemli ve ileriye dönük çalışmalar yapılabilecektir. Özellikle Kosova’daki Türk öğretmenlerle karşılaştırmalı çalışmada onlara bu konuda ortak çalışma ve fikirlerle destek olmaktır. Bu tarz bir karşılaştırmanın ilk olması, Kosova’da eğitime dönük araştırmaların eksikliği ve gelişmesi için örnek olması niteliği taşıyacak olmasıdır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada elde edilecek verilere dayalı sonuçlara göre Kosova’da devam eden Türkçe eğitime her yönlü desteğin gerekli yerlere iletilmesinde önem oluşturmaktadır. Ayrıca ülkemizde eğitim alan Kosovalı gençlere eğitimle ilgili yapacakları araştırma ve çalışmalarda yol göstermek ve destek sunmak açısından önemi de artacaktır. Araştırma

her iki ülke arasında gelişmekte olan işbirliği ile Kosova'da Türkçe eğitime katkı sağlamak ve var olan sorunları tespit edip her yönlü destek olmaktır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma, karşılaştırmalı tarama modeli (comparative) ile gerçekleştirilmiştir. Konu ve amaçlara uygunluğu nedeniyle bu araştırmada, genel tarama modeli türlerinden karşılaştırma tarama modeli kullanılmıştır. Karşılaştırma tarama modeli beş boyuttan oluşan ölçek ile karşılaştırmada benzerlik ve farklılıkları belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir.

Evren

Kosova'da Türkçe eğitimde görev alan tüm öğretmenler ile Adapazarı'nda ilköğretim ve orta öğretimde görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmanın evreni, 2010 – 2011 eğitim ğretim yılı, 2008 – 2009 eğitim-ğretim yılında Kosova'da Türkçe eğitimde görev yapmakta olan 174 öğretmenlerin tümü ve Adapazarı ilindeki 2010 – 2011 eğitim-ğretim yılında devlet okullarında görev yapan 2219 öğretmenden örneklem alınarak oluşmuştur. Kosova'da evren ulaşılabilir olduğu için örneklem alınmamış çalışma grubu oluşturulmuştur. Türkçe eğitimde görev yapmakta olan bütün öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Adapazarı İli'nde devlet okullarında görevli 2219 öğretmenden 384 ğretmen örneklem olarak seçilmiştir.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ölçülmek istenen değişkenlere göre belirlenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ek beş boyut ve iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlere ait kişisel bilgilerin bulunduğu Kişisel Bilgi Formu yer almaktadır. İkinci bölümde n uygulamada 48 maddeden oluşan ‘‘Sınıf Yönetiminde ğretim Liderliği Davranışları’’ leği yer almaktadır. Ölçeğin n uygulama sonucundaki analizlerine göre 3 () madde faktör analizinde (rotation- varimax) faktör yük değerinin hangi boyutta yer aldığının anlaşılamaması ve düşük faktör nedenleriyle anketten çıkarılmış ve değerlendirme 45 madde ile yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 15.00 paket programı ile gerçekleştirilmiş, verileri frekans, yüzde, standart sapmaları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farkın belirlenmesi için t-test ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır.

Sınırlılıklar

Kosova’da Türkçe eğitimde görev yapan öğretmenlerin sayısı 174’den yanıt veren 149 ve Adapazarı’ndan da ölçeği yanıtlayan 326 öğretmen olmak üzere toplam 475 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır. Ayrıca araştırma, 2009-2010 öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

Araştırmanın İçeriği

Bu çalışma dört bölümden oluşur, birinci bölümde çalışmanın karşılaştırmalı bir araştırma niteliği taşıdığı olmasından dolayı Kosova ve eğitimi ile ilgili araştırma ve bilgiler yer almaktadır. Kosova’nın statüsü, coğrafi ve tarihi durumu açıklamaları ile birlikte devam etmekte olan Türkçe eğitimin tarihi sürecine ve bu süreçte görev almakta olan öğretmen kadrosuna yer verilmektedir. Bu bölümde Kosova’da Türkçe eğitimin siyasi nedenlerden dolayı dört ayrı bölümde incelendiği görülmektedir. Dört bölümden de araştırmaların yer aldığı bu kısımda 1951 yılında kurulan Yugoslavya devleti ile yeniden başlayan Türkçe eğitimin çalışmaları genişçe yer almaktadır. XXI. yy. başlangıcından büyük öğrenci projesi ile Türkiye Cumhuriyeti Üniversiteleri’nde mezun olan Kosovalı Türk gençlerle öğretmen kadrosunda yaşanan sıkıntının giderildiği belirtilmektedir.

İkinci bölümde liderlik ile başlayan, kuram ve tarihi gelişimi ile giriş yapılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde eğitimsel liderlik ve eğitimde liderlik kavramına yaklaşımlar ile devam etmektedir. Yönetici ve lider arasındaki farklar, okul yöneticiliği ile başlayan eğitimde liderlik ve sınıf yönetiminde öğretim liderliği kavramları yer almaktadır. Bu bölümün ana maddesini oluşturan öğretmen liderliği konusu en önemli noktalar ile açıklanması amaçlanmıştır. Sınıf yönetiminde öğretmenlerin liderlik ile davranışları alt başlıklar ile sıralanmıştır. İkinci bölümün sonunda eğitimde liderlik konusu ile bağlantılı olarak yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde geliştirilmiş “Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları” ölçeği ile ilk önce Kosova’da Türkçe eğitimde görev yapan öğretmenlerin daha sonra da Adapazarı’nda sınırlandırılmış öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Kosova’da evren ulaşılabilir olduğundan tamamı uygulanmaya alınmış, bu gruptan örneklem seçilmemiştir. Kosova’da Türkçe eğitimde toplam 174 öğretmen çalışmaktadır. Evrenin tamamına anket dağıtıldı. Bu öğretmenlerin 149’dan anket geri alınabildi. Katılma oranı % 85,6 gibi yüksek oran olduğundan yeterli bulunmuştur. Adapazarı’nda 2219 öğretmen görev yapmaktadır Bu evren toplam 384 öğretmenden oluşmaktadır. Adapazarı İli’nde 470 anket dağıtılmış, öğretmenden 326 öğretmene uygulanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, standart sapmaları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farkın belirlenmesi için t-test ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır.

Çalışmanın dördüncü bölümünde “Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışları” Kosova ve Adapazarı’ndaki öğretmenlerin görüşlerinin karşılaştırılmasının sonuçları, tartışmaları ve konuyla ilgili çözüm ve öneriler yer almaktadır. Adapazarı ve Kosova’da Türkçe eğitimde görev yapan öğretmenler arasında “Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Görüşü” konulu karşılaştırmada ülke dağılımına, cinsiyet, branş, yaş ve kıdem analizlerinin t-testi sonuçları yapılmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre analiz sonuçları yorumlanmış ve öneriler getirilmiştir. Kosova ve Türkiye devleti arasında devam eden anlaşmalar çerçevesinde görev yapan Türk öğretmenlere eğitim seminer ve kursları sürekli düzenlenmesi iyi neticeler verecektir.

BÖLÜM 1:KOSOVA, TÜRKÇE EĞİTİM, TARİHİ GELİŞİMİ VE ÖĞRETMEN KADROSU

Çalışmanın birinci bölümünde araştırma Kosova ve Adapazarı ile karşılaştırmalı olduğu için Kosova'nın coğrafi durumunu, tarihine ve Kosova'da Türklerin durumuna yer verilmiştir.

1.1 Kosova, Coğrafi Durumu, Tarihi, Kosova'da Türkler

Coğrafi olarak Avrupa'nın güney doğusunda Balkanlarda yer alan Kosova'nın yüzölçümü 10.800 km² dir. Kosova, Kosova ve Metohiya (Dugacin) ovalarından oluşur. Şardağı'nın, Dinara Dağları'nın ve Kopaonik Dağı'nın yamaçlarına kadar uzanan Kosova Bölgesi İbre, Lepenants, Beyaz Drim, İpek Bistriçası ve Kriva Reka nehri geçitleriyle Adriyatik, Ege Denizi ve Balkan Yarımadası'nın iç kısımlarıyla bağlanır (Koro, 2008: 7).

Kosova'da siyasi nedenler yüzünden son çeyrek yüzyılda kesin bir nüfus sayımı yapılamamıştır. Nüfusun yaklaşık 2.200.000 olduğu tahmin edilmektedir. Bu nüfusun yaklaşık % 90'ını Arnavutlar, % 5'ini Sırlar, % 2'sini Boşnaklar, % 1'ini Türkler, % 2'sini Gora, Rom ve Aşkaliler oluşturmaktadır (Koro, 2008).

Siyasi olarak şu bilgiler verilebilir: Eski Yugoslavya Federasyonu dağılmadan önce altı cumhuriyet ve iki özerk bölgeden oluşmaktadır. Bu iki özerk bölgeden biri Kosova idi. 1991'de Eski Yugoslavya Federasyonu dağılma sürecine girmiş, Kosova Sırbistan ve Karadağ'ın oluşturduğu yeni federasyonun sınırları içinde ve Sırbistan Cumhuriyeti'nin bir parçası olarak kalmaktadır. 1999 yılında ki Arnavutlar ile Sırlar arasında yaşanan savaştan sonra Kosova'da demokratik düzeni uygulamak için BM Geçici Sivil Yönetimi (UNMIK) kurulmaktadır (Suroy, 2004: 45).

Kosova, kelimesi, Eski Bulgar ve Çek dillerinde "Karataşuk" anlamına gelen "Kos"dan türemektedir. Kosova, tarih boyunca birçok kavim saldırısına uğramış bir yerleşim bölgesidir. Roma İmparatorluğu ikiye ayrılınca, Kosova, Doğu Roma toprakları içinde kalmaktadır. Bu tarihlerde kuzeyden gelen ve Batı ikiye ayrılınca, Kosova Doğu Roma toprakları içinde kalmıştır. Bu tarihlerde kuzeyden gelen ve Batı Avrupa'ya doğru ilerleyen Hunlar, Avarlar ve Vizigotlar Kosova'dan geçtiler. 6. yy.

Başında Kosova bölgesine Slavlar yerleşmiştir. Bizans'ın baskısının süregelmesi ve ardından 8. yy. da Bulgarlar ve Bizanslılar arasında el değiştirmektedir. Bu arada batıda ki Arnavutlar Kosova'ya doğru yayılmaktadırlar. Bölge daha sonraları bağımsızlıklarını ilan eden Sırp "Ban"larının hakimiyetlerine geçmiştir. Sırp'ların daha sonra Kosova'da Bizanslara karşı büyük bir zafer kazanması üzerine Sırp krallarının hakimiyetine girmiştir. Bu hakimiyet, İstefan Duşan'ın ölümüne kadar sürdü. Duşan'dan sonra Sırp krallığı parçalanmıştır. Kosova Kuzey Sırbistan Kralı ve Duşan oğlu Uroş'un hakimiyetine girmiştir. 1389'da Türklere vergi veren Sırp prensliğinin eline geçmiştir. Daha sonra yapılan 1. Kosova savaşı, Osmanlıların Balkanlara yerleşmesini sağlamaktadır. Bağımsızlığını kaybeden Sırp krallığı da 19. yy.'a kadar Osmanlı devletine bağlı kalmıştır (Şanlı ve Jable, 2007: 92).

Kosova Parlamentosu 17 Şubat 2008 tarihinde Başbakan Hashim Thaqi ve Başkan Fatmir Sejdiu önderliğinde Sırbistan'dan tamamen ayrılarak bağımsızlığını ilan etmiştir. Dünyanın en genç ve yeni üyesi olan Kosova devletini günümüze kadar 75 ülke tanımıştır.

Kosova, bağımsızlığının birinci yılının ardından içlerinde Türkiye'nin de bulunduğu 54 ülke tarafından tanınmayı başarmıştır. 27 üyeli AB'nin Romanya, İspanya, Yunanistan, Kıbrıs Rum Kesimi ve Slovakya dışında 22 ülkesi Kosova'nın bağımsızlığını ilk yıl içerisinde tanıdılar. Sırp'larla akraba, komşu Karadağ'ın Sırbistan'a rağmen Kosova'yı tanıması AB yolunda da güçlü bir adım anlamına gelmiştir (Taşkiran, 2009: 41).

Kosova'nın Bağımsızlığı ile İlgili 22 Temmuz 2010 Uluslar Arası Adalet Divanı Kararı 1999'dan bu yana Güvenlik Konseyi'nin 1244 sayılı kararı gereğince, Birleşmiş Milletler tarafından idare edilen Kosova 17 Şubat 2008 tarihinde tek taraflı olarak bağımsızlığını ilan etmiş, Avrupa'nın 49. ülkesi olmuştur. Bağımsızlığın ardından yaşanacak gelişmeler, 'Kosova'nın bağımsızlığını hiçbir şekilde kabul etmeyeceğini' ifade eden Sırbistan'ı kapsamakla sınırlı kalmayacak ve Arnavutlar açısından 'Büyük Arnavutluk' hedeflerini yeniden uyandıracak niteliktedir. Sırbistan'ın başvurusu ile Kosova'nın bağımsızlığının uluslararası hukuka uygunluğunu konu alan Uluslararası Adalet Divanı'nın bildirgesi farklı bir sorunu gündeme getirmiştir. 22 Temmuz 2010 tarihinde ilk kez bir devletin bağımsızlığı Uluslararası Adalet Divanı'nda sorgulanmış

ve beklenildiği üzere Kosova için tavsiye niteliğinde olan karar, durumun uluslararası hukuka aykırı olmadığı yönünde alınmıştır (Yantuna, 2010).

22 Temmuz 2010 günü Uluslararası Adalet Divanı (UAD), Kosova hükümetinin 2008 yılında tek taraflı olarak ilan ettiği bağımsızlık kararının uluslararası hukuku ihlal etmediği sonucuna vardı (Çakmak, 2010).

1.2 Kosova’da Türkçe Eğitim Tarihi Gelişimi ve Öğretmen Kadrosu

Osmanlı İmparatorluğu’nun yönetimi Kosova’da 1389 Meydan Muharebesiyle başlar ve 1912 yılına kadar Osmanlı’nın bu topraklardan geri çekilmesine kadar sürer. Osmanlı devletinin amacı diğer toprak ve bölgelerinde olduğu gibi Kosova’da da eğitimi gerçekleştirmek ve geliştirmektir. 1912’de Eski Yugoslavya Krallığı döneminde Sırbistan Kosova’yı işgal etmiştir. 1951 yılına kadar bu topraklarda en belirgin özellik resmi Türk dilinde eğitimin yapılmamasıdır. 1951 yılında ise Yugoslavya’nın kurulmasıyla birlikte yine Türkçe eğitim başlar. 1974 Anayasası’nda Kosova’da Türkçe resmi dil olmasına rağmen, bu süreçte Türkçe eğitimde sorunlar çözülememiştir. 1999 yılında Kosova BM yönetimi altına girer, bu süreç 17 Şubat 2008 Kosova’nın bağımsızlığını ilan etmesine kadar devam etmektedir. Bu zamanın en belirgin özelliği Türkçe eğitimin devam etmesi, çok uluslu bir toplum ve demokrasinin oluşturulması için sivil toplum kuruluşlarının eğitim sorunlarının çözülmesinde etkin rol almasıdır. 1999 NATO müdahalesinden sonra Kosova’da kurulan Birleşmiş Milletler Geçici Misyonu UNMİK, çok uluslu bir demokratik toplum geliştirmeyi amaçlamıştır. Kosova’da Türkçe eğitim tarihi süreç içinde dördüncü dönemini yaşamaktadır. UNMİK yönetmeliği eğitim yasasında Kosova’da Arnavutça, Sırpça, Boşnakça ve Türkçe olmak üzere dört dilde eğitim yapılmaktadır. Bu yasalara göre Kosova’da her topluluk üniversite düzeyine kadar anadilinde eğitim görme hakkına sahiptir (Koro, 2008: 8).

Kosova Prizren’de Osmanlı – Türkçe Eğitimin Tarihsel Süreci

Vırmiça, 2007, “Prizrende Osmanlı Türkçe Eğitiminin Tarihsel Süreci” Süleyman Rabdobrava’nın makalesinden bir alıntı;

Dönem I: XVII yy. – XX. yy. başlangıcına kadar kentte eğitim-öğretim gelişmeler. 1354 yılında Osmanlı askeri kuvveti Balkan yarımadasına ayak basıyor. 1371 yılı Meriç savaşından sonra ve 1389 yılında Kosova Muharebesinden sonra Osmanlılar Balkan

yarımadasının güney ve güneydoğu bölgelerinin büyük kısmını yönetimi altına alır. Osmanlıların gelmesiyle bu topraklarda toplum değişmeler, ekonomi, eğitim ve kültür gelişmelerin başladığı görülmektedir. Osmanlılar 1425 yılında Prizren kentini de yönetimine katarak bu kentte kısa bir sürede büyük kalkınmalar gerçekleşmiştir. Osmanlı İmparatorluğu tarafından yönetimi altında bulunan bu bölgelere özel din yerleri yani camiiler, çeşitli binalar ve enfastrüktür yerler inşa edilmiştir.

Bazı kaynaklara göre kente ilkyazı okuma merkezi Suzi Çelebi camisinde gerçekleşmiştir (Prizren'de Namazgâh camiden sonra kurulan ikinci cami).

Bu camii kentin ilk öğretmeni olan Suzi Çelebi tarafından 1512-1513 yıllarında yani XVII yy. başlangıcında inşa edilmiştir. Suzi Çelebi büyük edebi şahıs olarak bu camide hem din hocası hem de eğitim-öğretim hocalık görevini yürütmüştür.

Bu edebi şahıs (Suzi Çelebi) bu camide yeterli sayıda öğrencilere ilk olarak din dersler sonra bu derslerle birlikte doğa bilim dersler, matematik, coğrafya, tarih ve yazı okumak derslerini öğretiyormuş. Buna göre bu camide ilerlemiş bir seviyede ilim-öğretim gerçekleşiyordu.

XVI yy. sonunda Mehmet Paşa idaresi tarafından Medrese Okulu çalışmaya başlatılmış. Aynı şahıs Mehmet Paşa Camii - okulu ve kentin merkez bölümünde hamamı da inşa etmiştir. 1830 yılı istatistik kayıtlara göre Prizren'de 30 ilkokul (camilerde ve evlerde çalışan okullar) 1 ortaokul, 3 medresede toplam 1537 öğrenci okuyor ve 136 öğretmen çalışıyormuş. Diğer kentlere kıyaslayacak olursak Prizren'de okul, öğrenci ve öğretmen sayısı en fazlaymış.

XIX. yy. Kosova Vilayetinin merkezi olan Prizren'de bazı gazete ve dergiler Osmanlıca ve Türkçe dilinde basılmaya başlamıştır. 1871 yılında kentte ilk basılan gazete "Prizren" adını taşıyormuş. Daha geçlerde II. Meşrutîye'ten sonra "Enva Hürriyet" ve "Yıldız" dergileri basılmaktadır. XX. yüzyılın başlangıcında "Yeni Mektep" gazetesi çıkmaya başlamıştır. Bütün bu gazete ve dergiler burada yaşayan ulusların toplum, ekonomi, eğitim ve kültür seviyesini yansıtmaktaydı.

Dönem II: 1912-1951 Döneminde Kente Eğitim - Öğretim Durumu

XIX. yy. sonunda ve XX yy. başlangıcında büyük Osmanlı İmparatorluğunda bazı siyasi-askeri gereklikler hissedilince, bu durum Balkan yarımadasını da etkisi altına almıştır. 1912 yılında I. Balkan savaşı ve 500 yıllık idareden sonra Osmanlılar Balkan yarımadasının bir kısmından çekilmek zorunda kalmıştır. Bu durum okulların çalışmasına da kötü tesir eder ve Prizrende'de Türkçe ve Arnavutça dilinde eğitim veren okullar çalışmalarına ara vermiştir. Birkaç yıl sonra bu bölgede Boşnak-Sırp dilinde eğitim veren okullar çalışmalarına başlar. Birçok müslüman aile çocuğunun eğitimi akasamasın diye Boşnak-Sırp dilinde derslerini görmesine izin vermektedir.

Dönem III: 1951 yılı, 39 yıl sonra açılan Türk dilinde okullar

Birinci Balkan Savaşı'nda (1912), Balkan İttifakı karşısında Osmanlı Devleti'nin yenilgiye uğraması sonucu Kosova, Sırbistan Krallığı sınırları içinde kalmıştır. Bu siyasi sonuç beraberinde Türkler ve Müslümanlar açısından pek çok sosyal, kültürel, eğitim sorunları getirmiştir. Yüzyıllardır Balkanlarda Türkçe ve Türkler hâkim konumdayken siyasi kayıplarla Türkçe de tamamen yadsınır konuma düşmüştür (Derviş, 2008: 2).

II. Dünya savaşından sonra Kosova'da Arnavut dilinde okullar çalışmaya devam ediyor, Türk dilinde ise okulların açılması için karar getirilmemiştir. Yönetim Türk dilinde eğitimin gerçekleştirilmesi bu ulusa ait yapılmış bir haksızlık düşüncesine sahipti. Devlet yöneticileri Türkçe eğitime yapılan yanlısın 1951 yılında farkına varılır ve o zaman ki eyalet meclisi 20 Mart 1951 tarihinde Türk dilinde okulların açılmasının kanunu getirilmiştir. Türkçe olarak eğitim veren okullar Prizren, Priştine, İpek, Mitroviça, Vuçitırn, Gilan, Dobırçan ve Mamuşa'da çalışmalarına başlamıştır. Prizren'de 1951 yılının Nisan ayında bazı dersler Türkçe dilinde görülürken, resmi dersler ise 5 Eylül 1951 yılında başlamıştır (Vırmiça, 2007: 133).

Osmanlı Devleti'nin Balkanlardan çekilmesiyle Türk çocukları, kendi ana dillerinde öğretim görmekten yoksul kalmaktadır. 1912 - 1951 yılları döneminde Kosova'da Türkçe okulların yokluğu yüzünden, Türk çocukları Sırpça ya da 1941-1945 yılları döneminde Arnavutça öğrenim görmek zorunda bırakılmıştır (İğciler, 1996: 5).

1.2.1 1951’de Eski Yugoslavya’da Başlayan Türkçe Eğitim

1947 yılında Prizren’de, Kosova’nın önceki kentlerinde ve Brodosan köyünde kimileri daha önce, kimileri daha sonraki yıllarda bütün medreseler kapatılmıştır. 1948 yılında Kosova Bölgesinde din görevlisi yetiştirecek medrese yani orta medrese okulu Priştine’de açılmıştır. Fakat bu medresede eğitim Arnavutça dilinde yapılmaktadır (TDK, 1999: 217).

Eski Yugoslavya’daki Türklerin genellikle Kosova Bölgesinde yaşadıkları için Bölge Halk Kurulunun Karar Komisyonu, Kosova-Metohiya Özerk Bölgesinde Türkçe eğitim görülecek okulların açılması ile ilgili bir önerge hazırlayıp 20 Mart 1951 tarihinde düzenlenen üçüncü dönem Bölge Halk Kurulunun 2. Olağan Oturumuna bu komisyon sözcüsü Şefket Mustafa tarafından sunulmuştur. 5 Eylül 1951 tarihinde Kosova’da Türklerin yaşadıkları kent ve köylerdeki okullarda Türkçe eğitim verilecek sınıflar, bazı yerlerde ise okullar çalışmalarına başlamıştır. Böylece Kosova’da yaşayan Türkler de kendi ana dillerinde öğrenim görme hakkına kavuşmuştur (TDK, 1999: 221).

1951/52 öğretim yılında Prizren Belediyesinde 9 birinci sınıf, 5 ikinci sınıf, 7 üçüncü sınıf, 5 dördüncü sınıf; toplam 26 sınıf Türk dili üzere çalışmaktadır. Bu dönemde 26 sınıfta toplam 1123 öğrenci öğrenim görmektedir (TDK, 1999: 222).

Kosova’da ki eğitim durumu: 1913 sonrası Sırp, Priştine ve Prizren’deki birkaç medrese dışında Kosova’da Türkçe eğitim yasaklanmıştı. 1943’te ise Türkçe eğitim tamamen kaldırılmıştır. Türklerin Kosova’daki hukuki varlığı ancak 1951’de tanındı. Aslında 1945’te Eski Yugoslavya Federasyonunun kurulmasından sonra tüm azınlıklar kendi dillerinde öğrenim görme hakkını elde etmişti. Ancak 1945’e kadar okullarda Sırpça okumak zorunda kalan Türkler, bu tarihten sonra Arnavutça okumaya zorlandılar. Türkler, Türkçe eğitim hakkını altı yıl gecikme ile elde edilmiştir. Ancak 5 Eylül 1951’den itibaren Türkler, çoğunluk oldukları yerlerde kendi okullarını kurma hakkını elde etmiştir. Kosova 1999 yılı sonrası BM altına girmesi ve 17 Şubat 2008 tarihinde bağımsızlığını ilan etmesi ile 4. Dönemini yaşamakta olan Kosova Türkçe eğitimi ve Kosova Türkleri her eğitim aşamasında kendi okullarına sahiptir. Prizren, Mamuşa, Priştine, Gilan, Dobırçan ve Vıçitrın’da toplam 3000’e yakın Türk öğrencisinin devam ettiği 3 anaokulu, 11 ilkokul, 6 lise, Priştine Üniversitesi’ne bağlı

Filoloji fakültesinde Türk Dili Edebiyatı bölümü ve Prizren Eğitim fakültesinde Sınıf Öğretmenliği ve Matematik Enformatik bölümleri bulunmaktadır (Taşkiran, 2009: 24).

1.3 Kosova’da Türkçe Eğitimde Öğretmen Kadrosu

Eğitimi bir sistem olarak ele alan bilim adamları; bu sistemin üç temel üyesinin, öğrenci, öğretmen ve eğitim programları olduğunu belirtmektedir. Bu üç öge eğitim sistemini yönlendiren ve biçimlendiren önemli olgulardır. Eğitimin nitelikli olabilmesi, her düzey ve alanda nitelikli insan gücünün yetiştirebilmesi, bu ögeler arasındaki ilişkinin uyumlu ve sağlıklı olmasına bağlı görülmektedir. Bu ögeler arasında öğretmenin, öğrenci ve eğitim programlarını etkileme gücü diğerlerine oranla daha fazladır. Çünkü öğrenci eğitim sırasında öğretmenle ve onun düzenlediği çevre ile etkileşimde bulunur (Sümbül, 2002: 245; Akt. Topsakal ve Koro, 2007: 19).

Ancak, öğretmen eğitimi yönlendiren ve biçimlendiren en önemli etmen olmasına karşın Kosova’da başlangıçtan bu güne kadar Türkçe eğitim-öğretim için öğretmen yetiştirilmesine büyük önem verilmemiştir (Safçı ve Koro, 2008: 25).

1.3.1 Kosova’da Osmanlı Döneminde Öğretmen Kadrosu

Kosova’da Türkçe eğitim - öğretim XV. Yüzyılın ikinci yarısında Osmanlı yönetim organları yanı sıra Türkçe eğitim kurumları kurulmasıyla başlamıştır.

Kosova’da Türkçe eğitimin kurumu için ilk yazılı belge, 1513 yılında yazılan Suzi Çelebi Vakıfnamesi’dir. Ünlü bir Türk şairi de olan Suzi Çelebi, Vakıfnamesi’nde Prizren’de bir cami, caminin bitişiğinde bir mektep yaptığını ve mektebe kitaplar vakfettiğini belirtmektedir (Kaleşi, 1962: 92; Akt. Topsakal ve Koro, 2007: 20).

Osmanlı Devleti’nde camiler bir ibadet yerinden başka birer eğitim merkezi idi. Kosova’da XV. Yüzyılın ikinci yarısında Kosova’da Türkçe eğitim de yapıldığı olasılığı büyüktür. XVI. Yüzyılın ikinci yarısında başlayarak Prizren’den başka Kosova’nın diğer kentlerinde, çoğunlukla camilerin bitişiğinde sıbyan mektepleri ve medreselerin inşa edilmesi, çok sayıda çocuğun Türkçe eğitim - öğretim yaptığını kanıtlamaktadır (Topsakal ve Koro, 2007: 21).

Osmanlı İmparatorluğu’nda dolayısıyla Kosova’da da, Tanzimat dönemine kadar (1455-1839) Türkçe eğitim ve öğretim sıbyan mekteplerinde ve medreselerde

gerçekleşmektedir. Osmanlıların ilköğretim seviyesindeki okullara genel olarak “sıbyan mektebi” veya mahalle mektebi denilmektedir. Sıbyan okullarına “mektep” veya “küttab” da deniliyordu. Sıbyan, küçük erkek çocuk anlamına gelen “sabi” nin çoğuludur. Küttap veya mekteb, “yazı öğretilen yer” anlamına gelir. Küttap veya metkyep öğretmenlerine “muallim” denilmektedir. Muallimler genellikle o mahalle veya caminin imamı olurlar; imamların eşleri de kız öğrencilerine öğretmenlik yapmaktadır (Ergün, 2008: 1).

Medreselerde sıbyan mekteplerini bitirenler, ya da en az o kadar özel bir öğrenim gören erkek öğrenciler gittiği görülmektedir. Öğrenci sayısı, vakıf şartlarına, binanın büyüklüğüne ve dönemlere göre değişmekle beraber, genellikle bir medresede tüm öğrenci sayısı 20-30’u geçmemiştir (Akyüz, 2001: 67).

XIX. yüzyılın ikinci yarısında, Sultan II. Abdülhamit döneminde rüşdiye denilen orta eğitimin gelişimine Kosova vilayetinde de önem verilmiştir. Priştine’de rüşdiye okulu 1869 yılında kurulmuştur. Kosova’da rüşdiyelerin sayısı 1878 yılında 7’ye çıkmıştır. II. Abdülhamit döneminde ise Kosova’da 14 rüşdiye okulu inşa edilmiştir (Recepçiç, 1984: 15; Akt. Topsakal ve Sofoğlu: 2007: 70).

Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirme sorunu XIX. Yüzyıl ortalarına gelinceye kadar okullaşmamıştır. Bu dönemde medreseler hem adalet mekanizmasını hem din adamlarının ve “sıbyan mektepleri muallimleri” nin ve medrese öğretim elemanlarının yetişmesinde hemen hemen tek kaynak olmuşlardı.

Okullara öğretmen yetiştirmek için ilk önce 1848 yılında İstanbul’da Darülmualimin-i Rüşdi açılmıştır, daha sonra ise, 1868 yılında ilkokul öğretmenleri yetiştirmek için bir “Darülmualimin-i Sıbyan” kurulmuştur. 1869 Genel Eğitim Yönetmeliğinde de (Marif-i Umumiyye Nizamnamesi) bir büyük Darülmualimin kurulması öngörülüyordu. Buna göre bu okul üç şubeden oluşacaktı: Rüşdiye, İdadiye ve Sultaniye. Bu üç cins okula öğretmen yetiştirecek büyük Darülmualimin’in yöneticisine Darülmualimin-i Sıbyan’ın yönetimi de verilmişti. Aynı yönetmelik Sıbyan ve Rüşdiye okullarına öğretmen yetiştirecek bir Kız Öğretmen Okulu (Darülmualimmat) kurulmasını da öngörüyordu. Yönetmelik maddelerine göre 1870 yılında açılan Darülmualimat, üç yıl öğretim süreli hem sıbyan okullarına, hem de kız rüşdiyelerine öğretmen yetiştiren bir kurum olarak devam etti. Okullara gereken öğretmen kadrosu yetiştirmek ve Kosova’da eğitimde yeni

metodların uygulanarak eğitimin modernize ettirilmesi için, Osmanlı Hükümeti 1879 yılında bir Öğretmen Okulu (Eğitim Fakültesi) açılmasına karar almıştır (Sofuoğlu, 2006: 18).

Bu karara dayanarak Kosova Vilayeti'nin Priştine kentinde daha 1880 yılında Darülmualimin-i Sıbyan açılmıştır. Bu hususla ilgili bir irade-i saniyede, okulun gayesi "Kosova vilayetindeki hocalara yeni ulusun öğretilmesi ve yeni hocalar yetiştirilmesi" şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre, Priştine Darülmualimin-i Sıbyan'ına hem yeni öğretmen yetiştirmek, hem de mevcut öğretmenlere kurs vermek gibi iki görev verilmiştir. Aynı vesikadan, Priştine'de uygulama okulu olarak bir de numune iptidai okulu açıldığını, hatta Fatih iptidai okulu öğretmenlerinden Hüseyin Efendi'nin buraya 750 kuruş maaşla tayin edildiği görülmektedir. Ayrıca Priştine Darülmualimin-i Sıbyani "Mekatib-i âliye" den sayıldığından, okulun maaş ve diğer masraflarının karşılanması için maarif bütçesinden tahsisat ayrılmıştır (Safçı ve Koro, 2008: 30).

1.3.2 Kosova'da XX. Yüzyılda Öğretmen Kadrosu

Balkan savaşlarıyla Osmanlı Devleti'nin Balkanlardan çekilmesiyle Sırbistan Devleti'nin işgali altına düşen ve Kosova'da yaşamaya devam eden Türkler'in tüm ulusal hak ve özgürlüklerine son verilmiştir. XX. Yüzyılın başlangıcında (1900-1912) Osmanlı döneminde çok sayıda eğitim kurumlarından yararlanabilme imkânına sahip bulunan Kosova Türkleri, Balkan Savaşı sonrasında, ulusal kimliklerinin yadsınmasıyla birlikte bütün bu sahip oldukları eğitim-öğretim kurumlarında da birdenbire yoksun kalmışlardır. Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra da kurulan Eski Yugoslavya Devleti'nden dolayısıyla çoğunlukla Kosova, Sancak ve Makedonya'dan Müslüman ahalinin Türkiye'ye göç etmesi, Türkçe eğitimin yapılmaması, Sırpça ise çok az sayıda Türk öğrencilerinin öğrenim görmesi nedenleriyle, Kosova Türklerinin eğitim-kültür sayesinde bir gerileme meydana gelmiştir (Safçı ve Koro, 2008: 31).

Birinci Balkan Savaşı'ndan, 1912-1951 yılına kadar Kosova'da Türkçe eğitim - öğretim yapılamamsından dolayı öğretmenlerin yetiştirilmesi durdurulmuştur. İki Dünya Savaşı arasında Kosova'da anadilinde resmi okulların çalışmaması ile Arnavut ve Türk çocukları özel sıbyan mektepleri ve medreselerinde öğrenim görmek zorunda kalmışlardır.

Kosova’da Türk kimliği 1951 yılından tanınmakla birlikte 39 yıl aradan sonra yeniden Türkçe eğitim ve öğretim yapılmaya başlamıştır. 20 Mart 1951 tarihinde düzenlenen Üçüncü dönem Bölge Halk Kurulu’nun ikinci sıralı oturumunda Türkçe eğitim ve öğretimin başlamasıyla ilgili alınan karar 1 Nisan 1951 yılında “Resmi Gazete”de yayınlanmış ve hemen yürürlüğe girmiştir (Suroy, 2006: 116).

1951/1952 öğretim yılında Türkçe öğrenim görmek için ilköğretim ve lise okullarına kayıtlar yapılmıştır. 1951/1952 öğretim yılında Kosova’nın Prizren, Priştine, Gilan, Mitroviça, İpek şehirlerinde ve Mamuşa, Dobırçan (Kosova) ve Bilaç (Sırbistan) köyünde Türk ilkokulları açılmıştır (TDK, 1999: 235).

1951 yılında Türkçe öğretim yapılmaya başladığı sırada hemen hiçbir öğretmen gereken kafiye sahip olmadığı için yüksek okul veya fakülte mezunu değildi. Kosova’nın altı kent ve iki köyünde Türkçe yapılacak olan eğitime öğretmen sağlamak amacıyla 1951 yılının yaz aylarında Üsküp’ün “Nikola Karev” öğretmen okulunda öğretmen kursları düzenlenmekte idi.

1952/1953 yılında ise Kosova’dan 5 öğrenci Üsküp’teki Öğretmen Okulu’na kaydını yaptırmıştır. Bu okulu ancak 2 öğrenci 1955/56 yılında bitirmeyi başarmıştır. Kosova’da Türkçe eğitim ve öğretimin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla 1962/63 öğretim yılında Prizren’in “Cevdet Doda” Yüksek Pedagoji Okulu’nda Türk dili ve edebiyatı bölümü, “Dimitriye Tucoviç” Öğretmen okulunda bir karma sınıf (Sırp, Boşnak, Karadağlı ve Türk öğrencilerden) ve 1963/64 öğretim yılında ise sadece Türk öğrencilerden oluşan bir sınıf açılmıştır (TDK, 1999: 236).

Kosova’daki Türkçe eğitim veren okullara öğretmen kadrosu yetiştirmek için 1951 yılında yaygın eğitime başvurulmuştur. Böylece Kosova’dan yaklaşık 70 öğretmen adayı Üsküp Nikola Karev Öğretmen Okuluna gönderilmiştir. İleriki yıllarda okullarda öğrenci sayısı artınca kurslara katılan öğretmen sayısı da artmıştır. 1952/53 öğretim yılından sonra Kosova’da Priştine ve Prizren kentinde düzenlenen yaz öğretmen kurslarında da öğretmen yetiştirilmeye başlamıştır (TDK, 1999: 237).

1962 - 1971 yılları döneminde çalışan Prizren Öğretmen Okuluna 157 öğrenci kaydını yapmıştır. Öğretmen okuluna kayıt yaptıran 157 öğrenciden 90 öğrenci mezun olmuştur. 1960’lı yılların sonlarında ve 70’li yıllarda Kosova Türk gençleri Sırpça

üniversite ve YPO öğrenim görerek Kosova’da Türkçe eğitim için kadrolar yetişmiştir (TDK, 1999: 217).

1.3.3 Kosova’da XXI. Yüzyılda Öğretmen Kadrosu

1992 yılında Türkiye “Büyük Öğrenci Projesi”ni uygulamaya başlamakla, Kosova’da Türkçe öğrenim gören liselerden mezun olan gençler Türkiye üniversitelerinde öğrenim görmeye başlamışlar. Bu öğrenciler XXI. Yüzyılın ilk yıllarında üniversiteleri ve yüksek okulları bitirmekle Kosova’da Türkçe eğitimi için gereken kadro yetişmeye başlamıştır.

2003/2004 öğretim yılında Prizzren’de Eğitim Fakültesi bünyesinde Türkçe Sınıf Öğretmenliği bölümü açılmıştır. Bu bölümde 2006/2007 öğretim yılında ilk mezunlarını vermekle öğretmen kadrosu yetişmeye başlamıştır. 2007/08 öğretim yılında yapılan incelemelere göre Kosova ilk ve ortaöğretim okullarında Türkiye Cumhuriyeti Üniversitelerinde mezun olan 32 öğretmenin çalıştığı görülmektedir (Safçı ve Koro, 2008: 34).

Kosova’nın genelinde 74 sınıf öğretmeni ile 100 branş öğretmeni toplam 174 olmak üzere uygulanmıştır. Kosova okullarında yapılan araştırmalara göre, bu ülkede Türk dilinde 11 ilköğretim ve 6 ortaokulda 174 öğretmen çalışmaktadır. Kosova’da Türk dilinde çalışan 174 öğretmenden 61 ya da % 35,29 oranında üniversite, 88 ya da % 52,93 oranında yüksek okul ve 20 ya da % 11,78 oranında öğretmen okulu veya lise mezunlarıdır. Bu öğretmenlerimizden % 45 oranında 31 – 40 yaş arası, % 20 oranında 20 – 30 yaş arası, % 30 oranında 41 – 50 yaş arası ve % 5 oranında 50 – 60 yaş arası olmak üzere belirlenmiştir (Safçı ve Koro, 2008: 25).

Prizren’de Kosova Türk Öğretmenler Derneği 12.06.1994 tarihinde kurulmuştur. Aradan iki yıl geçtikten sonra Türk Öğretmenler Derneği, bu iki yıl içinde Türkçe eğitimde çeşitli sorunlarla karşılaşarak onlara çözüm bulmakta büyük mücadeleler verilmiştir (İğciler, 1996: 10).

1.4 Kosova’da Türkçe Eğitim – Öğretim

Şanlı (2004), Kosova’da devam eden Türkçe eğitimin kalitesi, mevcut sorunlar ve gerekçelerini aşağıda sıralamıştır;

a. Fiziki Mekan Açısından: Öğrenim yapılan mekanlar yani okullar ve burada Türklere tahsis edilen sınıflar çağdaş sınıf ve fiziki mekan anlayışına aykırıdır.

b. Eğitici - Öğretici Açısından: Eğitimde hizmet edenlerin büyük çoğunluğu Kosova şartlarından dolayı çağdaş normlardan uzak kalmışlardır. Hizmet içi eğitim eksikliği de bunun üzerine eklenince sorun iki kat daha artmıştır.

c. Ücret Açısından: Mevcut ücretler eğitimin kaliteli olmasını sağlayacak düzeyde değildir. Bu da motivasyon bozukluğunu beraberinde getirmektedir.

d. Toplumsal Uzlaşma Açısından: Toplumunu oluşturan kurumların birbirlerinden kopuk olması, istişarenin yapılmaması / yapılamaması, ileriye dönük süreçte yapılabileceklerle kalıcı çözüm üretilmemektedir.

e. Araç-Gereç Açısından: Türkçe eğitimde öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyacı olan müfredata uygun kitapların vb. araçların yetersizliği öğrencinin yetişmesini eksik bırakmaktadır.

f. İşe Göre Adam Açısından: Adama göre iş anlayışı ehil olmayan insanların sırf üç beş kuruşluk kazanç uğruna eğitimde istihdam ediliyor olması kaliteyi düşürmekte; öğrencinin günün şartlarına göre yetişmesini engellemektedir.

Bu sayılanların çözümlenmesi, kalitenin yakalanması için bir kısım adımların atılması gerektiği belirtilmektedir.

g. Nitelik açısından: Kosova – Prizren’de eğitim öğrenci sayısı fazla okul sayısı ve alanı yetersiz olduğu için gün içerisinde üç devrede yapılmaktadır. Birinci devre sabah 07.30’da başlar 11.30’da biter, ikinci devrede 11.30’da başlar 15.30’da biter, üçüncü devrede dersler 13.30’da başlar 19.30’da biter. Her üç devrede devlet okullarında Arnavutça, Türkçe ve Boşnakça dilinde öğrenim yapılmaktadır. Ancak bölgelere göre azınlıkların öğrenim durumu değişmektedir. Türk ve Boşnakların az olduğu bölgelerde öğrenci sayısına göre gün içerisinde sadece bir devrede öğrenim yapılmaktadır. Kosova’nın diğer bölgelerine göre azınlık toplulukların öğrenim durumları değişmektedir. Mamuşa’da üç devrede de Türkçe öğrenim yapılırken, Boşnak köylerinde de aynı şekilde devam etmektedir.

Ercilasun’a (2003) göre ise, İlk ve orta öğretimin, bütün diğer amaçlardan önce ve önemli olan ana amacı, ülkenin resmi dilini - bizim koşullarda Türkçeyi (B.K.) – en iyi şekilde fertlerine öğretmek, onlarda dili yanlışsız kullanma becerisini oluşturmaktır. Bu,

eğitimin olmazsa olmaz şartıdır. Bir ũlkenin ilk ve orta oğretimi bunu yapamıyorsa o ũlkede bŕyle bir oğretim yok demektir. Toplumun, millet olarak yaşıyış devam edebilmesi de buna bağlıdır. Kosova'da ki Tũrkler anadilerinde eğitim sağlıyorsa millet devam eder, sağlamıyorsa millet ŕŕzũlũr. Bu nedenlerden dolayı Kosova'da oğretmen kadrosunu yetiştirmek, ders kitapları yayımlamak ve yardımcı ders araŕ ve gereŕleri Tũrkiye'den temin etmek iŕin ortak ŕalıřmalar yũrũtũlmesi gerektiği ŕne sũrũlebilir (Yaman ve diğerleri, 2010: 651).

BÖLÜM 2: LİDERLİK ve ÖĞRETİMSEL LİDERLİK

2.1 Liderlik Kavramı

İngilizce bir kelime olan “Leadership” kavramından gelen liderlikle ilgili literatürde oldukça fazla tanım vardır. Liderlik alanyazında 350’den fazla tanım yer aldığı belirtilmiştir. Bunlardan bazıları şunlardır (Erçetin ve Özdemir, 2004: 35):

- Liderlik; kaynak sağlayarak amaç ve istikamet göstererek, motive ederek, devamlı başarılı olmak için gerekli şartları oluşturarak, doğrudan ya da dolaylı vasıtalarla, başkalarını, bir görevi tamamlama konusunda etkileme sürecidir.
- Liderlik; Kabul edilmiş amaçlar doğrultusunda yapılmak istenen değişiklikler için lider ve izleyiciler arasında ki karşılıklı etkileşimdir.
- Liderlik; organizasyonda başarıya ulaşılması için hedefler doğrultusunda bireyleri motive etmek güvenilir ve dürüst olmak, şeffaflık ve çalışanlara saygı göstermekle ilgilidir.
- Liderlik; bir statü ya da otorite işlevinden çok, liderle grup arasındaki karşılıklı etkileşimin niteliğiyle ilgili bir işlev olarak, bireyler üzerinde güç sahibi olmaktan çok, onları etkileme sanatıdır.
- Liderlik; tüm potansiyelleri ve isteklilikleriyle amaca ulaşma çabası sarf etmek için insanları etkileme sürecidir.

Geçmişte lider kelimesi “nüfuzlu”, “agresif”, “güçlü”, “kararlı”, hata “hükmeden” gibi kavramları çağrıştırıyordu. Ancak 21. yüzyılda liderler farklı liderlik özelliklerine sahip olmaya gereksinim duymaktadır. Bennis’e (1994) göre bu özellikler vizyon, istek, güven, dürüstlük, merak ve cesarettir. Bu tür tanımlayıcı kavramlar kişinin karakteriyle ilişkilidir. Bennis bu özelliklerin, bir kısım yöneticilik kural ve becerilerinin öğretildiği personel geliştirme çalışmalarına dâhil edilmeden önce lider kişide bulunması gerektiğini de vurgulamıştır (Akt. Can, 2009: 2).

Liderliğin kişisel özellikler ile olan ilişkisini zayıflaması ve karizma ile olan ilgisinin azalması doğuştan lider olma anlayışını yıkmış, liderliğin öğrenilebileceği kanaatini yaygınlaştırmıştır. Liderliğe yeni yaklaşımlar veya liderliği biçimlendiren yeni değerler ortaya çıkmaktadır (Özden, 1999: 117).

Liderlik kavramı, daha çok örgütsel ve yönetsel eylemler için söz konusu olan lider ve onu izleyenlerin birbirlerinden karşılıklı olarak etkilenmesi biçiminde yaşanan karmaşık bir süreci çağrıştırır. Liderden planlama, karar verme, iletişim, kontrol ve yöneltme faaliyetlerinde etkili olmasından öte, bütün bu faaliyetlerde sorumluluklar üstlenmesi ve bu sorumlulukları yerine getirmesi beklenir. Liderlik, örgütlerde etkinlik, yönetim, etkililik güç ve otorite anlamlarında da kullanılmaktadır. Çalışanların örgütün ilke ve kurallarına uymaları ve örgüt amaçlarına hizmet etmeleri beklenir. Bu da güç ve otoriteyle sağlanır. Liderler, iki veya daha fazla sayıda insanın oluşturduğu çeşitli gruplarda gözlenir. Grup üyelerini etkileyerek belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere onları harekete geçiren liderlik gücüdür. Liderler genelde güç ve otorite sahibi kişiler olarak bilinmektedir. Bir liderin, grubunun üyelerinin beğenisini kazanmış, onları etkileyebilen, kimi zaman da yönetim konumunda görev yapan kişi olduğu bilinen bir olgudur. Bütün örgütler varlıklarını etkili biçimde sürdürme çabası gösterirler. Örgütler yaşatılmaya çalışılırken yönetim etkinliklerinden büyük ölçüde yararlanılır. Örgütlerin sürekli üretken olabilmeleri ve atılım içerisinde bulunmaları için liderlik görev ve rollerinden de yararlanmaları gerekir (Can, 2009: 1).

Liderlik, bir insan grubu için de söz konusudur. Bir insan grubu olmadan liderlikten söz etmek mümkün değildir. Liderle grup arasındaki ilişkilere bağlı olarak liderlikle ilgili tanımlarda üzerinde durulan başlıca konular ise, kişisel yönden sahip olunan bir güç, karar verme ve bunu uygulayabilme, gruba yön verme, ortak amaçlar yönünde grup etkileme, grup içinde koordinasyon sağlama, grupla ilgili mevcut, yapı, amaç ve kuralları değiştirebilme vb. konulardır. Buna göre liderlik, bir rol, bir kontrol ve etkileme süreci veya sahip olunan davranışlar olarak ele alınabilmektedir. Şu halde liderlik, bir grubun yaşantısının düzenlenip sürdürülmesi ve grup amaçlarının gerçekleştirilmesi sürecinde söz konusu olmaktadır (Şişman ve Turan, 1997: 165).

Pawar ve Esatman'a (1997: 80) göre liderlik, gerek yönetim kuramcılarının gerekse uygulamacıların dikkatini çeken bir kavram olmayı sürdürmektedir (Akt. Çelik, 2010: 12). Liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme süreci; görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetme; lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü etkileşim; güçlü bir etki; etkili kişisel özelliklere bağlı güç; izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanma olarak

tanımlanmaktadır. Liderlik konusunda önemli görülen tanımlar aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir (Akt. Çelik, 2010: 12-13):

- Liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir (Bass, 1985).
- Liderlik, görüşleri, eylemleri, eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetmedir (Bennis ve Nanus, 1985).
- Liderlik, lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşimdir (Graen, 1976).
- Liderlik, güçlü bir etkidir (Argyris, 1976).
- Liderlik, etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür (Etzioni, 1964).
- Liderlik, izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır (Zaleznik, 1977).
- Liderlik sosyal hareketlerin merkezinde olabilmektir (Cooley, 1902).
- Liderlik tüm grubun gücünü kendi çabalarında ortaya çıkarmaktır (Blackmar, 1911).
- Liderlik en az çatışma, en güçlü işbirliği ile insanları başarıya ulaştırma yeteneğidir (Munson, 1921).
- Liderlik amaçların gerçekleştirilmesi için moral birliğini sağlamak ve sürdürmektir (Stogdill, 1950).
- Liderlik örgütsel amaçlara ve hedeflere ulaşmak için yeni bir yapı ve süreç başlatmaktır (Lipham, 1964).
- Liderlik yetki kullanarak kararlar alabilmektir (Dubin, 1968).
- Liderlik örgüt üyelerini örgütün rutin yönelimlerine mekanik bir uyum sağlamanın ötesinde, performans göstermeye güdüleyecek etki fazlalığı yaratmaktır (Krauz, 1986).
- Liderlik sezgisel ve analitik düşünceyi tam anlamıyla kullanarak yaratıcı olmaktır (Norris, 1990).
- Liderlik etkidir; ne daha fazla ne de az (Maxwell, 1993).
- Liderlik karmaşık ve sorunlu bir işe girişebilmektir (Kovalski, 1993).
- Liderlik farklı durumlarda davranışlara farklı anlamlar yükleyebilmektir (Heifetz, 1994).

- Liderlik, amaç, kültür, strateji temel kimlikler ve kritik süreçler gibi örgütü var eden ussal ve iyi düşünülmüş eylemleri yönetmek, geleceği yaratmak ve ekip kurmaktır (Sullivan ve Harper, 1996).
- Liderlik organizasyonun amacı ve stratejisi doğrultusunda verimli bir bilgi yönetimi için kolaylaştırıcı şartları ortaya koymaktır (Hollsaple, 2000).

Liderlik, farklı kişiler için farklı anlamlar ifade edebilen çok yönlü ve zengin bir kavramdır (Nicholls, 1994: 8). Liderlik üzerine yapılan birçok araştırma bulunmaktadır, fakat bunları anlamlandırmaya geldiği zaman kişi, liderliği kör bir adam tarafından tarif edilen bir fiil gibi görmektedir (Golandez, 2003: 245). Hodgets (1997: 317) de bunun nedenini, liderliğin, yönetim ve örgüt araştırmacıları tarafından farklı bakış açılarından hareketle incelenmiş ve tanımlanmış olmasıdır (Akt. Çelik, 2010: 13).

Liderlik, kişilik ve vizyonun ruh bütünlüğü olup uygulaması ayrı bir sanattır. Yöneticilik ise daha çok istatistiklerle ilgili ince hesaplar, yöntemler, zaman tabloları ve iş programları üzerinde yoğunlaşmayı gerektirip uygulaması bilimseldir. Yöneticiler gereklidir, liderler ise esastır (Adair, 2005: 251).

Liderlik konusundaki araştırmaların uzunca bir geçmişi olmasına karşın, yapılan araştırmalarda genellikle liderlik, belirli bir makamda bulunan bireylerin yapacağı bir dizi eylemler olarak değerlendirmiştir. Liderlik araştırmaları, liderlik uygulamalarına yön vermekten çok varolan uygulamaları tanımlamaya ve açıklamaya çalışmaktadır (Sergiovanni, 1992). Konuya okullar açısından bakıldığında ise liderlik, okul yöneticileri açısından olduğu kadar denetçiler, öğretmenler ve öğrenciler yönünden de ele alınmaktadır. Son yıllarda eğitim ve okul yönetimi alanında okul ve yöneticiliğinden çok okul liderliği, eğitim liderliği kavramlarına vurgu yapılmaktadır (Akt. Şişman ve Turan, 1997: 165).

Literatürde liderliğin ne olduğu ya da ne olması gerektiğine ilişkin pek çok tanım yer almaktadır. Liderlik kavramının çok çeşitli biçimlerde tanımlanması, bu kavramla ilgili kapsamlı ve genel kabul gören bir tanımlamanın zor olduğunu göstergesidir (Büyükçolak, 1997: 325).

2.2 Yönetici – Lider İlişkisi

Geleneksel anlayışla liderlik, belirli bir grup insanı, belirli amaçlar etrafında toplayabilmek ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yönünde gerekli nitelik, yetenek ve tecrübeye sahip olmakla ilgili özelliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Lider ise, bir grubu belirli amaçlar etrafında toplayabilen, bu amaçlar için onları etkileme, harekete geçirme yetenek ve bilgilerine sahip kişidir. Aynı zamanda lider; başkalarını etkileyebilen, nereye, nasıl gidileceğini gösteren, hedef ve misyon koyan bir rehberdir. Yani liderliğin esasını başkalarını etkileyebilme ve onları davranışa yönlendirebilme oluşturmaktadır. Yönetici ise, başkaları tarafından bulunduğu konuma getirilmiş, başkaları adına çalışan, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için çaba gösteren, işleri planlayan, uygulatan ve denetleyen kişidir. Yönetici, eldeki tüm kaynakları ve örgütsel, yönetsel süreçleri kullanarak örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan kişi olarak da tanımlanabilmektedir (Bostancı, 2010: 214).

Yöneticilerin amaçları ihtiyaçlardan doğar, yöneticiler çatışmaları dağıtma konusunda üstündür. Lider ise amaçlara yönelik kişisel ve etkin tavırlar benimser, astlarına esin kaynağı olur, personelle ve çalışma arkadaşlarıyla ilişkileri yoğundur. Bu açıdan lider örgüt ortamına atamayla gelen üst konumdaki yönetici ile eş anlamda görmemek gerekir. Liderlik, yöneticilik gibi bir konum değil, bir süreçtir (Zaleznik, 1999: 67).

Liderlik olgusu iki alanda yoğunlaşır; birincisi örgütün gideceği yönle ilgili stratejik vizyon sahibi olma, ikincisi ise astları bu stratejik vizyon etrafında toplamadaki zorlayıcı olmayan beceridir. Diğer yandan yönetici kavramı, bir örgütün çalışmasını sağlayan işe alma, değerlendirme, kaynakları dağıtma ve kuralları uygulatma gibi rutin yönetsel işlemler üzerine yoğunlaşmıştır. Lider ve yönetici arasındaki temel fark, güç ve otorite kaynaklarıdır. Lider gücünü, astları ile arasındaki etkileşimin kalitesi ve yoğunluğundan alırken; yönetici gücünü bulunduğu makamdan, statüden ve yasal güç kaynağı otoritesinden almaktadır. Anlaşılacağı üzere yönetim ve liderlik birbirinden farklı anlamlara sahip olduğu gibi, yönetici ve lider de birbirinden farklı özellik, rol ve davranışları ifade etmektedir (Bostancı, 2010: 215).

Yönetim, bir kurumun amaç ve değerlerini saptama ve bunları gerçekleştirmedi; liderlik ise bir yön belirleyip çalışanları o yönde ilerlemeye motive etmedir (Baltaş, 2005: 130). Yönetici başkalarının saptadığı amaçlara hizmet eder. Oysa lider, amaçları

kendi saptar. Yönetici çoğu zaman başkaları tarafından o göreve getirilir. Oysa lider, içinde bulunduğu gruptan doğar ve aynı grubu davranışa yönetir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003: 217).

2.3 Okul Yönetimi ve Sınıf Yönetmeni Öğretmenin Liderlik Türleri

Eğitim sistemi içinde yeri ve önemi olan bir alt sistem de okuldur. Okul yönetimi, eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alana uygulanmasıdır (Taymaz, 2003: 17). Eğitim yönetimi ve onun bir alt alanı olan okul yönetiminin, eğitim örgütlerini devletin eğitim politikaları doğrultusunda saptanan amaçlara ulaştırmakla yükümlü oldukları söylenebilir (Kaya, 1999: 43). Başka bir ifade ile eğitim yönetimi sistemle, okul yönetimi ise okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlarla ilgilenir (Erdoğan, 2003: 80-81). Okul yönetiminin önemi, yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin görevi de okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2002: 6).

Yönetim, belirli bir grup insana yönelik, ortak bir amaç doğrultusunda yapılan; işbirliği, koordinasyon, iletişim, planlama, karar verme, değerlendirme gibi süreçleri içeren, örgütün sahip olduğu madde ve insan kaynaklarını en etkili şekilde kullanmayı amaç edinen faaliyetler bütünü olarak tanımlanabilir. Yönetimin eğitim kurumlarında, eğitim kurumlarının amaçlarına yönelik yapılması eğitim yönetimi kavramını ortaya çıkarmıştır. Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarını saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Erdoğan, 2003: 79).

Lider, temel değerleri hedef kitlelere, öğrencilere benimseterek örnek davranış seti oluşturur. İnsanla, eğitim öğretimle ilgili oluşmuş temel düşünce, tutum ve davranışları yerleştirmeye, geliştirmeye ve benimsetmeye çalışır. Böylece lider, toplumsal ve mesleki değerlerinin farkında olan, değerlerini özümsemiş ve ilişkili sistemlerle etkileşim içerisinde geliştirmeye çalışan girişimci ve güçlü bir toplumun oluşmasına katkıları getirir. Lider, bireysel ve kurumsal değerleri geliştirirken, çevresinde bulunan kişilerin içten desteklerini de alır (Can, 2009: 107).

Öğretmen, liderlik ve öğretim liderliği rollerini etkili düzeyde oynamaya çalışır. Öğretmenlik aynı zamanda bir model olma, bilişsel ve duyuşsal davranışları ve bunun yansımalarını bizzat davranış, tutum ve ilişkilerde gösterme mesleğidir. Etkililik, bir anlamda bu nitelikleri kazanmaktır. Bu niteliklerin kazanılmasında okul müdüründen beklenen rol ve stratejiler de vardır (Can, 2009: 149).

Öğretmenin kullandığı liderlik biçiminin ve gücünün öğrencilerin akademik başarısı üzerinde direkt etkili olmasa da, öğrencinin öğrenmesinde, tutum ve davranışları üzerinde, öğretmen öğrenci ilişkilerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Cheng, 1994). Öğretmenin seçtiği liderlik biçimi ve gücündeki temel amaç, öğretimsel etkililiği artırmak olmalıdır (Barbuto, 2000). Ünal ve Ada tarafından yapılan çalışmada da, sınıfta lider olan öğretmenin işlevleri, ders amaçları ile öğrencilerin amaçlarını uyumlaştırma, sınıf değerlerini koruma ve geliştirme, konuların hedeflerini açıklama ve benimseme, öğrencileri bu hedefler doğrultusunda güdüleyerek harekete geçirme, olumlu sınıf ortamı oluşturma öğrencilerde öğrenme istek ve heyecanı uyandırma olarak belirtilmiştir (Erişen, 2004). Öğretimsel etkililiği artırmak için sayılan bu liderlik işlevlerinin yerine getirilmesi ve aynı zamanda öğretmenin, günümüzdeki değişimin hızına yetişebilecek bireyler yetiştirmek için çok yönlü liderlik türü becerilerine de sahip olmasını gerektirmektedir. Öğretmenin bunun için aynı zamanda kültürel, etik, vizyoner, öğretimsel, dönüşümsel, süper ve entelektüel lider olması gerekmektedir (Bostancı, 2007: 73);

Okul yönetiminde liderlik, yönetici, öğretmen ve denetçiler tarafından okulla ilgili durum ve olayları etkilemede kullanılabilecek güçler olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2004). Zaten Cheng'e göre (1999) öğretmen sosyal bir örgüt olan sınıfın lideridir. Öğretmenin liderlik rolleri yetki ve sorumluluğuna bağlı olarak çok uzun alana yayılmakta ve esneklik göstermektedir. Değişime bağlı olarak okulların yeniden yapılanması sürecinde öğretmenin liderlik becerilerini aşağıdaki alanlarda geliştirmelerinin gerekli olduğu belirtilmiştir. Bu alanlar (AEL, 2005; Akt. Bostancı, 2010: 215);

- Öğretim uygulamaları,
- Öğretim sürekliliği ve gelişen bireysel öğretim yeterlilik ve becerisi,
- Program gelişimini sağlama,

- Okul düzeyindeki kararlara katılım,
- Gelişim ve aktivitelerine ve hizmet içi eğitimlere liderlik etmek,
- Diğer öğretmenlerle işbirliğidir.

Yukarıdaki alanlardan anlaşılacağı üzere öğretmenlerin mesleki ve liderlik rollerinin temelinde dikkate alınan tüm öğrencilerin öğrenmesi için kaliteli öğretimi geliştirmeyi istemek ve eğitimdeki çok yönlü değişimlerin yerine getirilmesidir (SEDL, 1995; Akt. Bostancı, 2010: 216).

Bilgi toplumunun temel öğeleri, bilim dünyasının verilerini anlayan, yorumlayan, kullanan ve daha yenilerini ortaya koyabilen; hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları davranışa dönüştürmüş, problem çözme yeteneğine sahip bireylerdir. Eğitim örgütlerinde insan, örgütlerin hem amacı, hem de aracı durumundadır. Çünkü insan gücü hayata hazırlamak amaçlarına yine insan çabasıyla ulaşılmaktadır (Can, 1997). Bu çabanın verimliliği ve kalitesi, amaçların gerçekleşme düzeyini yükseltmektedir. Eğitim örgütlerinde çalışan insan gücünün temel öğelerini öğretmen ve eğitim yöneticileri oluşturur. Bu öğelerin, bilim toplumunu anlayan, yorumlayabilen, liderlik değer ve davranışlarını kazanan ve özümseyen bireylerden oluşması önemli bir beklentidir.

Öğretmenin temel işlevi sınıf yöneticiliğidir. Öğretmenin görevinden kaynaklanan yasal gücü vardır. Öğretmenlerden beklenen formal güçlerinden çok informal güçlerine dayanarak sınıfı yönetmesidir. Bunun gerçekleşmesi, öğretmenin eğitsel liderlik özelliklerini taşımasıyla mümkündür. Ancak öğretmenin sınıfta liderlik işlevini yerine getirebilmesi için öğrenciler tarafından lider olarak algılanması ve benimsenmesi gerekir. Öğretmenin sınıfta lider özelliklerine sahip olarak, problem çözme becerisinin gelişmiş olması, doğru ve yerinde karar verebilmesi, gerçekleştirilebilir uzak görüşlülüğe sahip olması ve öğrencilerle etkili iletişim kurabilmesi gerekir. Ayrıca kişilik özellikleri bakımından lider öğretmenin, soğukkanlı, zorluklara karşı dayanıklı, olumsuz duygularını kontrol edebilen, dürüst, samimi, açık sözlü, iş başarma yeteneğine sahip olması da gerekir (Can, 2005: 76).

Bilgi toplumunu oluşturmada, kalite bilinci ve felsefesine sahip, öğrenen bireyleri ve örgütleri hazırlamada eğitim kurumlarına ve çalışanlarına önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Öncelikle mesleğini ve öğrencilerini seven, başarıya

odaklanan, öğrenci merkezli eğitimi tüm etkinliklerinde dikkate alan öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Can, 2009: 81).

Lider olarak öğretmen düşüncesi, öğretmenin hem eğitimsel hem de örgütsel seviyelerde artan bir şekilde liderlik işlevlerini kabul etmesinden, dağılımlı liderliğin doğasının öğretmen liderliğindeki gibi olmasından kaynaklanır. “Lider olarak öğretmen” düşüncesi, son yıllarda yalnızca geniş çaplı bir popülerite elde etmemiş, ayrıca artan bir şekilde örgütsel değişim ve gelişimle ilgili tartışmalara da girmiştir (Harris, 2005). Son otuz yılda literatürün büyük bir kısmı, öğretmen liderliği ile ilgili araştırma ve uygulamalara odaklanmıştır (Can, 2009: 89).

Öğretmen liderliğine verilen önem ve bu konularda son zamanlarda yapılan araştırmaların, daha çok takım liderliği ve bölüm başkanlığı gibi formal liderlik rolleri üzerinde yoğunlaştığı belirtilmiştir (Smyle, 1995). Uygulamada, öğretmenler informal liderler olarak da roller alabilirler. Sınıflarında kontrolü başaran öğretmenler, okuldaki diğer yetişkinlere önerilerde bulunmak için çok daha fazla güce sahiptirler ve öğretmen liderler olarak anlamlı ve işlevsel nitelikleriyle okula önemli yararları dokunabilir. Öğretmen liderliği esasta etkili düzeyde sınıf etkinliklerini düzenlemeyi hedeflemek yanında, okul etkinliklerinde de rol almayı gerektirir.

Liderlikte ki yeni yaklaşım ve liderlik türlerinden sonra çalışma konumuz olan eğitimde sınıfı yöneten öğretmenin Liderlik Türlerini ana başlıklarıyla aşağıda sıralanmıştır;

2.3.1 Öğretmenin Kültürel Liderliği

Her okulun kendine özgü bir kültürü vardır. Bu kültürü okulun çalışmaları tarafından ortaklaşa paylaşılan inançlar, değerler, normlar, semboller fiziksel ortamını oluşturan nesnelere, okulun geçmişi hakkında anlatılanlar v.b oluşturmaktadır (Şişman, 2004). Okul ortamında öğretmenlerin, öğrencilerin, diğer çalışanların ve velilerin nasıl hareket etmesi gerektiğini okul kültürü belirler. Etkili lider örgütü fiziksel ve maddesel bakımdan geliştirmenin yanında, örgüte kurumsal yeni değer ve semboller yaratıp yerleştirendir (Bursalıoğlu, 2000). Kültür yönelimli lider örgüt kültürüne yeni değer ve semboller katar, yeni gelenekler oluşturur, bunların kültürel anlamlarını açıklar ve okul ortamında canlı tutar. Okul kültürü öğretmen ve öğrenciler için önemlidir (Çelik, 1999). Çünkü insanlar kendine özgü bir kimliği ve kültürü olan örgütlere daha çok bağlanarak

ve yaptıkları işin önemli olduğu sonucunu çıkarmaktadırlar (Şimşek, 2005). Lider olan eğitimcinin kültürel gücü, okulun amaçlarını, temel değerlerini ve bu değerlerin anlamlarını açıklayabilme, koruyabilme geliştirebilme ve paylaşma yeterliğine sahip olmalarına dayanmaktadır. Kültürel liderlik, okulun misyonunu ve vizyonunu yerine getirebilmesi için gereklidir (Bostancı, 2007: 74).

2.3.2 Öğretmenin Etik Liderliği

Etik lider, etik güce dayalı olarak çalışanlarını etkilemeye çalışan dürüstlük ve doğruluk, tarafsızlık, sorumluluk, insan hakları, hümanizm, bağlılık, hukukun üstünlüğüne bağlılık gibi etik değer ve ilkelere sahip kişi olarak tanımlanabilir (Çelik, 1999; Erişen, 2004). Lider başarılı olsa da etik olmadığı sürece yaptıklarını astlarına kabul ettiremez. Liderin davranışlarında dürüstlük ve bütünlüğü sağlaması astlarıyla daha güvenli ilişki kurabilmesini sağlamaktadır (Çelik, 1999). Öğretmenine saygı ve güven duymayan bir öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde öğretmeninden bir şeyler öğrenmesi beklenemez. Öğrencilerinin kişiliklerinin oluşumunda eğitim kurumları en büyük rolü oynamaktadır. Okulda etik değerleri yeterince geliştirememiş bireylerin topluma zarar verecekleri şüphesizdir. Bunun için bireylerde ahlak ve vicdan duygusu ve buna yönelik davranışların geliştirilmesi gerekir. Bu nedenle öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğrencilerin öğretmenlerin her özelliğinden etkilendiğini gösteren sayısız araştırma bulunmaktadır (Bostancı, 2007: 76).

ABD Okul İşletme Görevlileri Derneği, Amerikan Personel Yöneticileri Derneği ve Ulusal Kadın eğitim Yöneticileri Konseyi eğitim yöneticileri için şu etik ilkeleri belirlemişlerdir (Bostancı, 2007: 77):

1. Bütün karar ve eylemlerinde öğrencilerin iyiliğini temel değer olarak kabul ederler.
2. Mesleki sorumluluklarını doğruluk ve dürüstlikle yerine getirirler.
3. Bütün bireylerin yurttaşlık ve insan haklarını gerektirdiği gibi korur ve desteklerler.
4. Bölge, eyalet ve ulusal yasalara uygun davranır ve doğrudan ya da dolaylı olarak devleti yıkıcı ve bozucu örgütlere katılmaz ve desteklemezler.
5. Eğitim kurulunun eğitim siyasaları ile yönetsel kural ve düzenlemelerini uygularlar.

6. Eğitim amaçları ile tutarlı olmayan yasal, siyasal ve düzenlemelerin düzeltilmesi için uygun önlemlerin alınmasının yollarını ararlar.
7. Politik, toplumsal, ekonomik veya diğer tür kazançlar sağlamak için mesleki konumlarını kullanmaktan kaçınırlar.
8. Yalnızca uygun kurumlardan alınmış akademik derece veya mesleki gelişme sağlamanın yollarını ararlar.
9. Mesleki etkililiklerini artırmak için sürekli araştırma yaparlar ve mesleki gelişme sağlamanın yollarını ararlar.
10. Bütün anlaşmalara, sona erinceye kadar ya da sona erdirilinceye kadar uygun davranırlar.

2.3.3 Öğretmenin Vizyoner Liderliği

Vizyon gelecekte ulaşmak istenilen durumu tanımlayan, uzun vadeli, mevcut durumu sorun olarak görmeye başlayan, sahip olunan değerlerin anlam ve yansımasıyla zihnimizde gelecekte ulaşmak istediğimiz duruma ait çizdiğimiz tablo olarak tanımlanabilmektedir (Özden, 2000). Başka bir tanıma göre de vizyon örgüt üyelerinin inanç ve bağlılığını etkileyen olayları, konuları ve gelecekle ilgili durumları yaratabilme, bunlara ilişkin yaklaşımlar geliştirme ve iletme kapasitesi olarak da düşünülebilir. Örgüte ilişkin düşünen bir geleceği, tasarlayabilme, geliştirebilme ve paylaşabilme özellikleri ile birlikte örgütsel geleceğinin resmedilmesi ve gelecekte olabilecek durumun düşüncede şimdiden yaratılması olarak da tanımlanabilmektedir. Vizyoner liderlik ise başkalarını etkileyebilme taktikleri üretebilmek, başkalarını geliştirerek önce dinlemek ve sonra mesajlar verebilmek, yeni fikirler üretip değişimi ateşleyerek insanları vizyon doğrultusunda harekete geçirebilmek, anlaşmazlıkları indirgeyerek çözüme yönlendirmek, sağlam bir ilişkiler ağı kurarak bunu koruyabilmek ve ekip çalışmasını işbirliğini benimsetebilmek olarak tanımlanabilir (Argun, 2006). Tanımından da anlaşılacağı üzere öğretmenlik görevini yerine getirmek zaten vizyoner liderlik özelliklerini taşımaları hem öğrencileri geleceğe hazırlamada önemli bir adım teşkil edecek hem de okulun kaynaklarının etkili kullanımında önceliklerin belirlenmesine yardımcı olacaktır. Vizyoner liderin önemi temel görevi, insanları

heyecanlandırarak, kapasitelerini tümüyle ortaya koymalarını sağlayacak ortak bir vizyon oluşturmak ve onu canlı tutmaktır (Bostancı, 2007: 79).

2.3.4 Öğretmenin Dönüşümsel Liderliği

Dönüşümcü liderlik kavramı ilk olarak Dawston'un (1973) "İsyan Liderliği" adlı çalışmasında daha sonra James McGregor Burns tarafından 1978 yılında kullanılmıştır. Dönüşümcü liderlik anlayışına göre, lider çalışanlar üzerinde yüksek düzeyde moral, motivasyon yaratan, onların ihtiyaçlarını, inançlarını ve değer yargılarını değiştiren, örgütlerde değişim ve yenilenmeyi gerçekleştirerek üstün performansa ulaştıran kişidir (Tengilimoğlu, 2005; Eraslan 2006; Akt. Bostancı, 2007: 57).

Örgütlerde üç tür değişimden söz edilmektedir. Bunlar, bir işin yapılış biçim ve biçimlerinde yapılan değişimlerini anlatan işlemsel değişime, işi yapmada kullanılan araç gereçlerin değişmesini anlatan teknolojik değişme ve işin doğasının amaçlarının odak noktasının yeniden belirlenmesini anlatan sistematik değişmedir. Sistematik değişme yapı ve kültürün değişmesi olup dönüşüm kavramını anlatmaktadır. Eğitim sistemi de günümüzde bilgi toplumunun gerçekleri ile karşı karşıya gelmiştir. Eğitimin amacı okulun yapı ve örgütlenme biçimi ve onun yetiştireceği insan tipi köklü değişimlere uğramıştır. Eğitimde bu değerlerin başarılması sınıftaki öğretmenden, okul yöneticisine ve bakanlık yöneticilerinin dönüşüm liderliği yapabilmesine bağlıdır (Bostancı, 2007: 82).

2.3.5 Öğretmenin Süper Liderliği

Süper liderlik süreci, kişinin kendi performansını artırmak, kendini yönlendirmek ve kendi kendine motive olmak yoluyla başarıya ulaşma çabasını etkilemek için kendi kendine lider olma, bu davranışı ile başkalarına örnek olma, kendine hedefler belirleme, kendisi hakkında olumlu düşünceye sahip olma, ödül ve cezalarla liderliğini geliştirme, kendini izleyenlere süper lider olmayı öğretme, kendi kendine liderliği bir yaşam biçimi haline getirerek liderlik kültürü oluşturmak gibi işlevleri içermektedir. Öğretmen de kendi kendinin lideri olması sorumluluğunu taşıyarak öz disiplin anlayışı içinde kendi kendini yetiştirerek süper lider olmasıdır. Bilgi değişiminin hızlı yaşandığı günümüzde öğretmenin iş başarısı başka deyişle performansı için bu zorunluluktur.

Süper lider göstereceği davranışlarla başkalarının da süper lider olmasına yardımcı olmaktadır (Çelik, 1999). Çoğu zaman öğrencilerin öğretmenlerinin tutum ve davranışlarını örnek alarak onun gibi davrandıklarına rastlanabilmektedir. Çünkü öğretmen öğrencileri için en etkili modeldir. Kendisi süper lider olmayı başarabilmiş bir öğretmenin öğrencilerini bu konuda yetiştirebilmesi daha kolaydır.

Aktan (2006) başarılı bir liderin aşağıdaki on dört ilkeye bağlı olduğunu, bu ilkelerden birinci yedi ilkenin temel liderlik ilkesi, ikinci grup yedi ilkenin ise süper liderlik ilkesi olduğunu belirtmektedir. Aktan'a (2006) göre bir liderde olması gereken ilkeler;

- a. Vizyon oluşturmak,
- b. Kendisi ve astları için amaçları tanımlamak,
- c. İyi performans göstermelerini sağlamak,
- d. Yapıcı kelimelerle uyarmak ve eleştirmek,
- e. Değişimi gerçekleştirmek ve kolaylaştırmak,
- f. Astların başarılı olmaları için kendilerine güvenmelerini sağlamak,
- g. Uygun davranış kurallarının öğretilmesi için çaba göstermek,

Olarak belirtilirken; bir süper liderde olması gereken ilkeler ise şunlardır:

- a. İnsanın kendi kendine bir lider olabileceğini anlatmaya ve öğretmeye çalışmak,
- b. Kendi kendilerine amaç belirlemelerini ve öğrenmelerini sağlamak,
- c. Pozitif düşüncelerini sağlamak,
- d. Başarıları ödüllendirmek "kendi-kendine liderliğin" gelişmesini sağlamak,
- e. Yapılan hataların öğrenme ve tecrübe için bir fırsat olduğunu çalışanların anlamasını sağlamak,
- f. Kendi-kendini yönetebilecek çalışma gruplarının oluşumunu sağlamak,
- g. Kendi-kendine liderlik kültürünü geliştirmek.

Yukarıdaki süper liderlik ilkelerini öğretmenin hem eğitim-öğretim süresince uygulaması öğretim faaliyetlerini artırmanın yanında, öğrencilerin liderlik konusundaki yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında ve geliştirilmesinde de etkili olacaktır (Erişen, 2004). Süper liderin temel amacı işgörenlerinin kendi kendilerine hedef belirlemeleri ve liderlik kapasitelerini geliştirmelerini sağlamaktır (Çelik, 1999). Öğrencilerini başarılı bir geleceğe hazırlama sorumluluğu taşıyan öğretmenininde, öğrencilerine süper liderlik becerilerini kazandırması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen, onlara liderlik

yeteneklerini geliştirmeleri için uygun ortam hazırlamalı, onların kendilerine güvenmelerini sağlamalı ve onları kendi kendilerinin lideri olabilmeleri konusunda cesaretlendirmelidir. Böylelikle onları daha başarılı bir geleceğe hazırlayabilecektir (Bostancı, 2010: 134).

2.3.6 Öğretmenin Entelektüel Liderliği

Bilgi toplumunda, liderlerin sadece uzmanlıklarıyla, otoriteleriyle veya karizmalarıyla etkili olmayacakları anlaşıldığından, entelektüel özellikleri ön plana çıkmaya başlamıştır. Günümüzde özellikle düşünsel gücü gelişmiş, bilgi, beceri ve genel kültüre sahip, yüksek eğitimli entelektüel liderlere gereksinim duyulmaktadır. Öncelikli olarak entelektüel kişi; çağdaş bilgi düzeyine düşünceleri ve davranışları tutarlı olan kişi olarak tanımlanabilmektedir. Entelektüel lider ise bu tanıma dayalı olarak yüksek bir teknik bilgiye, üstün bir yönetsel beceriye, uyum gösterme yeteneğine, üstün beceri ve dil yeteneğine, kişisel zenginlik ve olgunluk, duygusal dengeliliğe, tartışmalara açıklık özelliğine, yaratıcı düşünce ve vizyonel bakış açısı ile barış ve sevgiyi her an bir yerde gerçekleştirebilecek bir esneklik ve sadeliğe sahip kişidir. Bu liderlerden aynı zamanda zekâ, temsil (fiziki durum, giyim ve görünüm), sözlü ifade (konuşma); yazılı ifade, muhakeme, başkalarının başarılarını etkileme ve ikna etme; mantıklı, kararlı ve tutarlı olma; analiz ve sentez ruhuna sahip, genel kültür özelliklerine de sahip olması da beklenmektedir (Akdemir, 2006). Yılmaz (2006) da entelektüel liderliğin özelliklerini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır (Bostancı, 2010: 234):

- Yaratıcılık ve yenilikçilik
- Alışkanlık ve değişmezlikle mücadele edebilmek
- Paradigma geliştirebilmek
- Yeni liderler keşfedip yetiştirerek liderlik kalitesini sürekli yükseltmek
- Küresel bakış açısına sahip olmak
- Kendini ve çevresini motive edebilmek

Bu özelliklerin zaten lider olan öğretmende de bulunması gerekmektedir. Çünkü bilgi toplumunda, artık bilgi ile donanmış kişiler, liderler karşısında son derece güçlü durumda yer almaktadırlar. Artık lideri diğerlerinden ayıran durum, bilgileri yönetebilmesi ve bilgiyi kullanabilmesidir (Akdemir, 2006). Halbu ki günümüzde hala

öğretim teknolojisinden yeterince yararlanamayan, bu konuda öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamayan öğretmenlerin azımsanmayacak kadar çok olduğu bilinmektedir.

Oysaki Erişen'e (2004) göre, öğretmen hedefleri gerçekleştirebilmesi için gerekli şartları yapılandırma gücüne sahip olmalı ve etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturabilmelidir. Bu durum öğretmenlerin alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgilerinin yanında insan ilişkileri, insanları etkileme ve eyleme yönlendirebilme ve iletişim gibi konularda bilgi ve beceri sahibi olmalarını ve bunları kişilikleri ile bütünleştirebilmelerini gerektirmektedir. Öğretmenler de bir yanda branşlarında ki bilimsel gelişmeler, eğitim sistemlerinin etkiliği ve öğrenme öğretme süreçlerindeki gelişmeler ile ilgili bilgileri alıp değerlendirmek zorundadırlar (Özden, 2000). Çünkü entelektüel lider, geçmişin kalıplaşmış uygulama ve alışkanlıklara karşı yoğun çaba gösteren, teknolojiyi kullanabilen, değişime duyarlı yaratıcılıkta başarı ölçütlerinin sınırlarını zorlayan, insan ilişkilerine ve topluma duyarlı, sürekli sorgulayan kişidir (Yılmaz, 2006). Dolayısı ile öğretmenler bilgi çağında değişme ve gelişmenin lokomotifliğini yapan bireyler olmak durumundadır. 21. yüzyılın insanların ve bilginin geliştirilmesinde, bilginin paylaşımında öğretmenin önemli rol ve sorumlulukları vardır. Öğretmenin entelektüel lider olabilmesi için öncelikle kendisini geliştirmesi ve öğrencilerini de bu konuda cesaretlendirmesi gereklidir (Erişen, 2004). Öğretmenin bunu yapabilmesi ise yetiştireceği öğrencilerinden üstün bilgi düzeyine sahip olmasına bağlıdır (Bostancı, 2010: 235).

2.4 Eğitimsel – Öğretimsel Liderlik

1974'te eğitim yönetimi uzmanlarından Greenfield'in uluslar arası kongrede ileri sürdüğü görüşler eğitim yönetimi alanındaki araştırmalar açısından büyük yankı uyandırdı. Greengield, değişik gözlemlerini anlatmakla birlikte, özellikle en önemli nokta olarak kuram geliştirme hareketinin belki de ölüm çanı çaldığını vurguladı. Greenfield liderlik üzerinde yapılan araştırmaların bilimsel değerine meydan okudu. Greenfield her kuramın belli bir varsayıma ve eğilime dayandığını ileri sürdü. Okul bürokrasisini maddeleştiren ve tamamen rasyonel bir yönetim anlayışı üzerinde ısrar eden geleneksel liderlik kuramları, okul yöneticisinin moral tercihlerini reddetti. Greenfield'e göre klasik liderlik kuramları, makinenin dişleriyle sözleşme yapılmasını cesaretlendirdi ve örgütsel etkinliklerdeki işgören sorumluluğunu ortadan kaldırdı.

Sanki basit bir kaldıraçın kaldırma kuvveti gibi, karar vermenin değerindeki güçlüğü ve direnci giderebileceğini düşündü (Bolman ve Heller, 1995: 329; Akt. Çelik, 2000: 201).

Değişen bir dünya ve toplumda eğitim, eğitim kurumları, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin önemli bir yeri vardır. Eğitim, değişmelerin bir aracı olduğu kadar insanların değişen durumlara uyarılma, değişmenin getirdiği bazı sorunlarla baş etmede onları güçlendirme sürecidir. Değişen bir toplumda öğretmene düşen görev ise, öğrencilere liderlik yapmak olduğu kadar onların da liderlik davranışları geliştirmelerini sağlamaktır.

Liderliğin bütünüyle rasyonel bir bakış açısıyla açıklanabilmesi mümkün değildir. Liderlik, duygusal ve öznel yönü ağır basan bir kavramdır. Liderlikle ilgili çağcıl kavramlaştırmalar, liderliğin bu yönüne dikkati çekmektedir. Liderlikle ilgili yeni kavramlaştırmalar, moral liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik öğretimsel liderlik ve dönüştürücü liderlik gibi bazı başlıklar altında incelenmiştir. Bunların dışında zihni liderlik, ruhi liderlik, manevi liderlik gibi bazı yeni kavramlaştırmalardan da söz edilmektedir (Şişman ve Turan, 2007: 166).

Öğretim liderliği kavramı, 1970'li yılların sonundan itibaren batılı ülkelerde başarılı ya da etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme gelmiştir. Öğretim liderliği, okul müdürünün okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirmesini sağladığı davranışlardır (Tahaoglu ve Gedikoğlu, 2009: 282).

Öğretim liderliği kavramının, 1970'li yılların sonundan itibaren batılı ülkelerde başarılı ya da etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme geldiği daha önce belirtilmişti. Etkili ve mükemmel okullar olarak nitelendirilen okullarda yapılan araştırmalarda liderliğin, okulun etkililiğinde önemli faktör olduğu görülmüş, söz konusu okulların yöneticilerinin liderlik özelliklerini belirlemek için birçok araştırma yapılmıştır. Eğitim yönetimiyle ilgili literatür incelendiğinde, öğretim liderliği ifadesiyle birlikte zaman zaman da okulda programın yönetimi, öğretim yönetimi ifadeleri kullanılmakta, ancak daha çok da öğretim liderliği ifadesi tercih edilmektedir (Şişman, 2004: 57).

1980'li yıllarda temel bir yönetim rolü olarak ortaya çıkan öğretimsel liderlik, öğretim programı ile program etkinliklerinin kontrol ve koordine edilmesine dayanmaktadır. Ancak giderek okul liderliği alanında okulu yeniden yapılandırma yaklaşımı daha çok vurgulanmaya başlanmıştır. Etkili yöneticilerin etkili öğretim liderleri oldukları yargısını şu işlevler desteklemektedir: Etkili yöneticiler, öğretime çok önem verir, öğretime ilişkin amaç ve beklentilerini açıkça belirler ve bu amaç ve beklentilerin öğretmen ve yöneticilere ulaştırılmasını sağlarlar. Zamanlarının çoğunu, öğretime ilgi ve destek verme, çalışanlara dönük olma gibi çabalarla öğretim sorunları ile ilgilenerek geçirirler (Can, 2009: 148).

Genel olarak öğretim liderliği, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir. Öğretim liderliğini diğer liderlik kavramlaştırmalarından ayıran en önemli yönü, okuldaki öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Buna göre öğretim liderliği, okulda öğretmen, öğrenci ve öğretim programı, öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgilenmeyi gerekli kılmaktadır (Gümüseli, 2001). Okul yöneticileri açısından yaklaşıldığında ise öğretim liderliği çeşitli araştırmalarda aşağıdaki biçimlerde tanımlanmıştır (Akt. Şişman, 2004: 58):

-Öğretim liderliği, okulun öğrenci başarısını arttırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır (De Bevoise, 1984: 5).

-Öğretim liderliği, okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlardır (Daresh ve Ching Jen, 1985: 3).

- Öğretim liderliği, okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretim kadrosunun gizil gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içinde sürdürmedir (Burnett & Pankake, 1990: 4).

- Öğretim liderliği, bilginin sorun çözmeye uygulanması, başkaları aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamadır (Krug, 1992).

Gözler, sağduyu ve eğilimler, etkili, güçlü ve iyi bir okul yöneticisi imajını ortaya koymaktadır. Bazı okul yöneticileri için sık sık şu kavramlara başvurulmaktadır: Okul

yöneticisi “güçlü ve yarışçı”, “öğrenci velileri arasında saklanan güvenilir bir kişi” ya da “okulun içinde ve dışında bilge bir kişi” olarak algılanmaktadır. Bununla birlikte okul yöneticisi son yıllarda güçlü bir öğretimsel lider olarak tanımlanmaktadır. Okul yöneticisinin sergilediği güçlü öğretimsel liderlik davranışları şunlardır (Smith ve Andrew, 1989; Akt. Çelik, 1999: 37):

1. Program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme,
2. Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesine kendini adanma,
3. Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli kaynakları sağlama ve kullanma yeterliğine sahip olma,
4. Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma,
5. Doğrudan öğretim politikasını geliştirici bir lider olarak şu görevleri yapar:
 - a. Öğretmenlerle iletişim kurma,
 - b. Personel geliştirme etkinliklerine katılma ve bu etkinlikleri destekleme,
 - c. Yeni öğretim stratejilerinin kullanılmasını özendirme,
 - d. Değişik öğretim materyalleri sağlama.
6. Sürekli olarak öğrencileri okul başarısını artırma doğrultusunda geliştirme ve öğretmen etkililiğini sağlama,
7. Uzun vadede okulun amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçlarla özdeşleştiğini öğretmenlere yansıtma ve amaçlara ulaşma başarısını gösterme,
8. Okulun karar verme sürecinde grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini alma,
9. Etkili materyal sağlama ve kullanma, öğretmenlerin akademik başarılarını artırmak için onlara zaman ayırma ve gerekli desteği sağlama,
10. Kıt bir kaynak olarak zamanı etkili bir şekilde yönetme ve öğrenme sürecini bozucu faktörleri en aza indirmek düzen ve disiplin oluşturma.

Yapılan araştırmalarda etkili okul üzerinde rol oynayan önemli faktörlerden birinin güçlü öğretimsel liderlik olduğu belirlenmiştir (Çelik, 1999: 38). Öğretimsel liderlik kavramı, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir. Bu tanımlama, öğretimsel liderliğin sadece geliştirme ve düzeltme odaklı olmadığını, aynı zamanda diğer liderlik

biçimlerine de karşı olduğunu göstermektedir. Öğretimsel liderlik, mükemmellik ve verimliliği sağlama düşüncesinin oluşturduğu baskılar sonucu bazı araştırmacı, politika belirleyici ve okulu yenileştirmeye çalışan uzmanlar arasında popüler bir çalışma konusu olmuştur. Bu konudaki ilk çalışmalarda, bir öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin okul etkililiği üzerindeki rolü araştırılmıştır (Gorton ve Schneider, 1991: 319; Akt. Çelik, 1999: 39).

Öğretim liderliği, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme durumlarını doğrudan dolaylı olarak etkileyen davranışları olarak tanımlanabilmektedir (Şişman, 2004). Sergovanni (1984) öğretim liderliğinin okulun yeterlilik ve seçkinliğine önemli katkılarda bulunan değişik güçlerden meydana geldiğini ileri sürmekte ve bu güçleri teknik, insan, eğitimsel, sembolik ve kültürel olmak üzere sıralamaktadır. Teknik güç, planlama ve zaman yönetimini; insani güç iletişim, güdüleme ve kolaylaştırıcılık rolleri için gerekli olan bireylerarası etkileşimlerin tümünü; eğitimsel güç öğretme, öğrenme ve eğitim programlarını yönetme v.b. yeterliliklerini; sembolik ve kültürel güç ise okulun değerleri ve inançlarını taşıma ve sembolü olma yeteneğini anlamaktadır (Gümüşeli, 1996). Dolayısı ile öğretmenin öğretim liderliğinin sadece öğretme – öğrenme süreciyle sınırlı olmadığı görülmektedir. Özden (2000) de öğretim liderliğinin, okulda uygun bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmanın yanında, öğrenci başarısını ön plana çıkarmak öğretim programlarında bütünlük sağlamak ve öğrenmeyi sağlayacak düzeni kurmak gibi işlevleri olduğunu belirtmektedir (Bostancı, 2010: 228).

Öğretmeni de kapsayan öğretim liderliğinin ortak birleşenlerini Şişman (2004) ve Bostancı (2010: 228) aşağıdaki şekilde sıralamaktadır;

- Okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması,
- Program ve öğretimi yönetme ve değerlendirme,
- Olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma,
- Öğretme – öğrenme sürecinin denetimi ve değerlendirilmesi,
- Öğrenci gelişiminin izlenmesi,
- Öğretim için kaynak sağlama, model olma ve öğretimi kolaylaştırma,
- Öğrenci başarısının tanınması ve ödüllendirilmesi,
- Sınıfta zamanın planlanması ve etkili kullanımı,
- Toplum ve çevre desteğinin sağlanması,

Ayrıca, Şişman (2004) yine okul yöneticilerinden öğretim lideri olarak beklenen altı standart davranışı şu şekilde açıklamaktadır;

- Okulu, öğrenciler ve yetişkinler için bir öğrenme merkezi haline getirmek,
- Bütün öğrencilere ve yetişkinlere ilişkin olarak akademik ve sosyal boyutlarda yüksek beklentiler oluşturmak,
- Öngörülen akademik standartlara uygun olarak öğretimin içeriğini oluşturmak ve öğretimi gerçekleştirmek,
- Öğrenci ve yetişkinler için “sürekli öğrenme” anlayışına dayalı bir okul kültürü oluşturmak,
- Öğretimi iyileştirmek için mevcut durumu teşhis ve değerlendirmelerde çeşitli araçlar kullanmak,
- Öğrenci ve okulun başarısını artırmak için okul toplumunun etkin bir üyesi olarak sorumluluk yüklemek.

Geleneksel öğretmen ve lider öğretmen rollerinin karşılaştırılması (Danielson, 2006); Öğretmen liderliğinin temel özelliği informal olmasıdır. Öğretmen liderler bu özelliklerini atama ya da görevlendirme gibi yollarla elde etmezler. Bu bakımdan hem öğrencileri hem de meslektaşları üzerinde sahip oldukları etki gücüyle okul işlerinde, okulda olumlu iklim oluşmasında ve okulun gelişimi ve ilerlemesi süreçlerinde oldukça etkin rollere sahiptirler.

Eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarında üzerinde önemle durulan bir boyut, okul yöneticisinin öğretim liderliği rolüdür. Bir işyerinde olduğu gibi okulda da okulun başarısını etkileyen örgütsel yapı, norm ve etkinlikler vardır. Araştırmalar bir okuldaki öğrenci başarısı üzerinde bireysel yeteneklerin ötesinde örgütsel özelliklerin de etkili olduğunu göstermektedir (Lee ve diğerleri, 1993; Akt. Özden, 1999: 145).

Öğrencilerin başarılı olmasında öğretmenlerin iyi yetişmiş ve profesyonel öğretmenlik yeteneklerine sahip olması çok kritik bir önem taşır. Ancak, alanında çok iyi yetiştiği halde ve kendini mesleğine adanmış halde “örgütsel kapasite”nin yetersizliğinden dolayı başarısız kalan öğretmenlerin sayısı hiç de az değildir. Eğer okul yöneticileri okuldaki öğretmenlerin eğitim-öğretim misyonlarının ortak noktalarda odaklaşmasını sağlayamaz, öğretmenlere birbirlerinden öğrenecekleri ortam ve fırsatlar vermez ve okulda öncelikleri belirlemezlerse en yetenekli öğretmenler bile öğrenci başarısı

üzerinde beklenen etkiyi sağlayamaz (Newmann ve Wehlage, 1995; Akt. Özden, 1999: 145).

Değişen bir dünya ve toplumda eğitim, eğitim kurumları, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin önemli bir yeri vardır. Eğitim, değişmelerin bir aracı olduğu kadar insanların değişen durumlara uyarılma, değişmenin getirdiği bazı sorunlarla baş etmede onları güçlendirme sürecidir. Değişen bir toplumda öğretmene düşen görev ise, öğrencilere liderlik yapmak olduğu kadar onların da liderlik davranışları geliştirmelerini sağlamaktır.

2.5 Sınıf Yönetimi

Sınıfta öğrenmeye uygun bir düzenin sağlanıp sürdürülmesi, genç ve deneyimsiz öğretmenlerin karşılaştığı en önemli sorunlardan birisidir. Bu sorunu gidermenin yolu öğretmenleri sınıf yönetimi becerilerine sahip kılmaktır.

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizinin ilk ve temel basamağıdır. Sınıf öğrencilerle yüz yüze olunan yerdir. Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program, kaynaklar sınıf içindedir. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar 2001: 4). Doyle (1985), sınıf yönetimini verilen süre içinde yer alan etkinliklerde bir grup öğrencinin işbirliğinin kurulması ve sürdürülmesi olarak ele almaktadır (Akt. Ün Açıköz 1998: 115). Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir. Bir bakıma sınıf yönetimi başarılı olanlar genellikle iyi öğretmen özellikleri taşımaktadırlar. Sınıf yönetiminin temelinde öğretmenin becerisi yatar. Daha iyi bir eğitim için öğretmenlerin eğiticilik özelliği kadar yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Sınıf yönetiminin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesi, öğretmenin sınıf yönetimi alanında yetişmiş olmasına bağlıdır (Şişman, 1999: 10).

Bazı yazarlar sınıf yönetiminin öğretme sürecinin merkezinde yer aldığına inanmaktadırlar. Bu yaklaşıma göre sınıf yönetimi öğretme süreci ile iç içedir. Öğretme, öğrenmenin gerçekleştirilmesi, sınıf yönetimi ise bunun için gerekli düzenin sağlanmasıyla ilgilidir (Açıköz, 1998: 114). Kulun başarılı ve etkili olma yolu sınıf yönetiminden geçmektedir. Etkili bir öğretici olmanın yanında öğretmen, aynı zamanda

sınıfta etkili bir yönetici olmak zorundadır. Öğretmenin sınıf yönetiminde yetersiz kalması öfkeye, patlamaya umutsuzluğa, yıkıma, strese, doyumsuzluğa ve işten uzaklaşmaya neden olabilir (Sarıtaş, 2000: 48). Araştırma sonuçlarında ortaya çıkan kanıtlar, öğretmenlerin öğretme biçimleri ile öğrencilerin öğrenme biçimleri arasında farklılıklar olduğunu ve bu farklılığın sonucu olarak, öğrencilerin öğrenmelerinin ve ders konularına ilgisinin azaldığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin öğretim biçimleriyle, öğrencilerin öğrenme biçimleri arasında yer alır (Kıran, 2008: 10).

Sınıf yönetiminin farklı tanımlarını yapmak olasıdır. Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir, içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir (Başar, 2001: 4). Sınıf yönetimi, eğitim programı ve planı, öğretim yönetimi, eğitim etkinliği, teknoloji zaman, mekân, öğretici ve öğrenci arasında etkili bir eşgüdümüme gerçekleştirerek, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesi olarak tanımlanabilir (Sarıtaş 2000: 48). Sınıf yönetimi, sınıfta etkili bir öğretme-öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi ve sonuçta beklenen eğitsel başarıya ulaşılabilmesi için öğretmen tarafından gerekli ortam ve koşulların hazırlanması ve sürdürülmesini ifade eder (Şişman, 1999: 177).

Sınıf yönetimi, öğretmenin öğrencilerde istenen davranış değişikliğini oluşturma, uygun olmayan davranışları düzeltme, iyi bir iletişim ağı kurma ve geliştirme, sınıfta olumlu bir psiko-sosyal iletişim yaratma, etkili ve verimli bir organizasyon oluşturma ve zamanı etkili kullanma etkinliklerinin toplamı, sınıfta iletişimin ve ilişkilerin düzenlenmesi, öğrencilerin motive edilmesi olarak da tanımlanabilir (Kıran, 2008: 11).

Sınıf yönetiminde lider olacak öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri (Buyrukçu, 2007: 23) şöyle sıralanabilir;

a. Bilgili Olmalı: Sınıf yöneticisinin, genel olarak öğretmenlik yaptığı alanı ve özel olarak da öğrettiği konuyu çok iyi bilmesi gerekir. Ayrıca yönetimin temel ilkelerini ve tekniklerini de bilmelidir. Bunun yanında sınıf yöneticisinin rehberlik ve ilke teknikleri konusunda da öğrencilere pedagojik ve psikolojik anlamda yardım edebilecek düzeyde bilgisi olması gerekir.

b. Deneyimli Olmalı: Sınıf etkili bir şekilde yönetebilmek için geliştirilen yaklaşımlar ve teknikler, belirli durumlarla yüz yüze kalınmadığında çok fazla anlam taşımayabilir. Bu yüzden sınıf yönetiminin başarılı bir şekilde yapılabilmesi bir ölçüde zaman içinde karşılaşılabilecek durumlarla kazanılacak deneyimlere bağlı olacaktır için, sınıf yöneticisinin bildiklerini ve öğrendiklerini uygulaması gerekir.

c. Sağlıklı Olmalı: Öğretmen, sağlıklı olmalı ve sağlığını korumalıdır. Sıkça hastalanan, çalışma gücü azalan, neşesini yitiren, görevine sürekli gelmeyen öğretmen, eğitim ve öğretim işini de sağlıklı biçimde yürütemez.

d. Ahlaklı Olmalı: Sınıf yöneticisi, yukarıdaki niteliklerin dışında iyi ahlaka da sahip olmalıdır; yani insan olmalı, insana değer vermeli, adaletli, tarafsız, dürüst olmalı, hukukun üstünlüğüne inanmalı, yasadışı emirlere direnmeli ve önemlisi tutarlı davranmalı, hangi şartlarda olursa olsun çifte standart içinde olmamalıdır.

e. Yetenekli Olmalı: Sınıf yöneticisi, öğreticilik, yöneticilik ve rehberlik konusunda bildiklerini uygulayabilecek yeteneklere sahip olmalıdır. Sınıf yöneticisinin sahip olması gereken yetenekleri; Katz ve Kahn'a (1978) göre kavramsal, beşeri ve teknik olarak üç kategoriye ayırabiliriz.

- Kavramsal Beceriler: Kavramsal beceriler, olayları ve sorunları bir bütünlük içinde algılayabilme, anlayabilme, başkaları için açık olmayan bağlantıların, tutarsızlıkların ve karşıtlıkların farkına varabilme ve benzetilen nesnelere arasındaki ilişkiyi görebilme gibi yetenekleri ifade etmektedir.

- Beşeri Beceriler: Beşeri beceriler, bir insanın diğer insanlarla birlikte çalışma konusundaki yeteneğini yargılarını ifade eder. Bu beceriler, bireyin kendisini anlaması ve kabul etmesi kadar, başkalarını da anlaması ve kabul etmesi yeteneğini ifade eder.

- Teknik Beceriler: Teknik beceriler, belirli görevlerin yürütülmesi için gerekli bilgi, yöntem ve teknikleri kullanma yeteneğini ifade etmektedir. Teknik yetenek, yöneticinin uzmanlaşmış bilgiyi kendi iş alanına uygulayabilme becerisidir.

2.6 Sınıf Yönetiminde Öğretmenin Rollerini

Öğretmenin okul ve sınıf içinde çeşitli rollerinden söz edilebilir. Bunlardan üçü, yönetici olarak öğretmen, arabulucu olarak öğretmen ve lider olarak öğretmen şeklinde

ifade edilmiş olup aşağıda kısaca açıklanmıştır (Sergiovanni ve Starratt, 1993; Akt. Can, 2007: 167);

2.6.1 Yönetici Olarak Öğretmen

Yönetici olarak öğretmen, açıkça belirlenmiş özel öğretim aşamalarına yer verir, bunları kullanır. Bu rolünü oynarken öğretmen oldukça etkilidir. Eğer işini kararlılıkla yerine getirmek isterse yararlı araştırmalar yapmak, öğrenmenin ilkelerini öğrenmek, öğrenmenin yapısını oluşturmak gibi bir takım durumlarla karşılaşacaktır. Bu yapıyı oluşturmada öğretme konumunda olan kişi, önemli kararlar almalı ve incelediği her konuyu gruplandırarak adım adım ilerlemelidir. Yönetici olarak öğretmen, öğretimle ilgili açık basamaklar oluşturur. Öğretme, bir boru hattı olarak düşünüldüğünde öğretmenin rolü bilgileri borulara aktarmaktır. Objeler, öğrenciler için açıklanır. Öğretmen ve öğrenci, birlikte öğrenme-öğretme sürecinde aktif rol alır. Bu süreçte oluşturulacak güven atmosferinden dolayı sonuçlar da olumlu olur. Öğretmen, dışsal motivasyon yöntemleriyle içsel motivasyonu sağlamaya çalışır. Öğretim amaçları yönünde öğrencilerle birlikte kararlar alır, öğretim etkinliklerini eşgüdümle, öğrencilerin başarısı için bazı etkileme yollarına başvurur. Başarı düzeyini objektif yöntemlerle değerlendirir.

2.6.2 Arabulucu Olarak Öğretmen

Öğretmen, karşılıklı etkileşime dayalı bir öğretim stratejisi izler. Bu da öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimleri çerçevesinde öğrenimde ilerlemeyi sağlar. Öğretmenin yardımıyla mevcut bilgiler ve düşüncelerle önceki bilgiler, anlamlar ve deneyimler birbirlerini etkiler. Bunların içerisinde motivasyon, başta gelen yönlendirmelerdendir. Öğretmenin arabulucu rolü, bilgiyle öğrencinin düşüncesi arasında bağ kurmaktır. Arabulucu olarak öğretmenlik rolü, problem çözmede, yüksek düzeyde beceri oluşturmada, karmaşık kavramların açıklanmasında, öğrencilerin yeni bilgi ve becerileri kazanmalarında etkili olmaktadır.

2.6.3 Lider Olarak Öğretmen

Bir lider olarak öğretmenin, öğrencilere öğrenme hevesi kazandırması ve önemli sorunlarla nasıl başa çıkacaklarını öğretmesi beklenir. Bu rolünü oynarken öğretmen, öğrenme-öğretme koşullarını ve atmosferini hazırlamada yüksek bir etkileme gücüne

sahiptir. Öğretmen, öğrencilerle içten ilgilenir, onlar gibi hissetmeye çalışır. Gözlemlere dayanarak, önemli noktaları belirler ve öğrencilerin sonuçlara nasıl gideceğini saptar. Öğrenmenin anlamı ve önemi öğrenci tarafından benimsenir. Öğrenci, alacağı notlar değil, başarıya odaklanır, yüksek puan aldığından çok öğrendiği için mutlu olur. Bir lider olarak öğretmen de öğrencinin performansından dolayı onun mutluluğunu paylaşır. Öğretmen, öğrencilerle ilişkilerinde açık, destekleyici paylaşımcı ve içten davranışlar gösterir. Öğretmen sınıfta öğretim için vardır ve sınıfına liderlik eden kişidir. Öğretmen, öğretim stratejisi, yöntem ve tekniğini dersin hedeflerine ve konusuna göre seçse de, liderlik özelliklerini gösteremediği sürece öğretimde etkililiği sağlayamaz. Öğretmen, öğretimdeki etkililiğini öğretim liderliği rollerini oynayarak gösterebilir.

Etkili bir lider olabilmek için aynı ortamda bulunanlara güven vermek, vizyon geliştirmek, soğukkanlı olmak, risk almak, uzman olmak, farklılıklara önem vermek ve basitleştirmek, temel davranışlar olarak görülmektedir (Labich, 1988). Alan yazında okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin çok sayıda araştırma olmasına karşılık öğretmenlerin öğretim sürecinde nasıl liderlik rolü üstlenebileceklerine ilişkin az sayıda çalışma vardır. Her ne kadar öğretmenlerin her ortamda ve her sınıf düzeyinde geçerli olabilecek liderlik davranışlarının tam bir listesini vermek mümkün olmasa da bu konuda söz edilebilecek bazı davranışlar aşağıda kısaca açıklanmaya çalışılmıştır (Şiman ve Turan; 2007: 168).

2.6.4 Öğretmen Liderliği Beceri Alanları

Öğretmen liderliğiyle ilgili beceri alanları, grup liderliği becerileri, kişisel beceriler ve problem çözme becerileri olmak üzere üç başlık altında incelenebilir (Buckner ve McDowelle, 2000; Akt. Can, 2007: 168):

2.6.4.1 Grup Liderliği Becerileri

Öğretmenlerin liderlikle ilgili kalıplaşmış düşünceleri değişmektedir. Yeni bakış açıları gerektiren bu alanlardan biri öğretmenlerin uygulama yetkileri kavramı hakkındaki düşünceleridir. Liderlik, paylaşılan değerlere, oybirliğiyle ulaşılan ortak hedeflere dayanmalıdır. Örneğin, öğretmenler belirli bir öğretim metodunun benimsenmesi için grup olarak karar verebilirler. Bu durumda öğretmenlerin en uygun, akılcı ve eğitimsel değeri olan kararları vermesi beklenir.

2.6.4.2 Kişisel Beceriler

Etkili dinleme, başkalarının gereksinimlerine karşılık verme ve gereksiz anlaşmazlıkları çözme yeteneği, öğretmen liderler için önemli becerilerdir. Etkili dinleme, göz teması kurma, tüm dikkati konuşmaya verme ve gerekli soruları sorma özelliklerini ifade eder. Başkalarının ilgi ve ihtiyaçlarına karşı duyarlılık, etkili liderlerin temel bir özelliğidir. Okul personeli, liderlerini umursamaz bulurlarsa, okul reformu için gereken çabayı gösterme ve işbirliği yapma konusunda isteksizlikle karşılaşılır. Bu aşamada okul müdürlerinin öğretmen liderlerin geliştirilmesi yönünde önemli sorumlulukları vardır (Can, 2007: 169).

2.6.4.3 Problem Çözme Becerileri

Öğretmenler, grup liderliği, kişisel beceriler ve problem çözme becerilerini kullanarak, öğretimde ve sınıf yönetiminde başarılı olur. Öğretmenler, öğretmen grubunun bir üyesi olarak okula; sınıf yönetiminde de sınıf grubunun lideri olarak öğrencilere becerilerini yansıtabilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin kişisel becerileri, kendilerine özgü ilişkiler geliştirmelerini; problem çözme becerileri de karşılaşılan sorunları büyütmeden ve grubun öğretim hedeflerini sarsmadan çözümünü sağlamalıdır (Şişman ve Turan, 2007: 171).

Eğitim örgütlerinin topluma, velilere, öğrencilere ve eğitim çalışanlarına karşı sorumlulukları vardır. Çok yönlü ve etkileşimli eğitimsel sorumluluklarını yerine getirirken eğitim örgütlerinde okul müdürünün dışındaki kişilerden de işlevsel sorumluluklar beklenir. Öğretmenler, bu sorumluluklarını, girişken ve üretken çabalarını ortaya koyarak yerine getirirler. Bu eylem, öğretmen liderliği kavramını gündeme getirir. Öğretmen liderliği, sınıftaki eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre düzenleyebilme, öğrencileri istekle derse katabilme ve öğrenmeye yöneltebilme davranışıdır. Öğretmen liderlerin kendilerini sürekli geliştirme becerileri de bulunur. Öğretmen liderler, öğrencilerle ve öğretmenlerle birlikte öğretim vizyonunu ortaya koyabilen ve vizyonu çevresiyle paylaşabilen, bunun gereklerini plan ve uygulamalara yansıtabilen girişimci kişilerdir. Lider öğretmenin, formal öğretimsel ilişkilerle yetinmemesi, planlı resmi ilişkileri ve eylemleri informal ilişkilerle destekleyerek çevresine ve öğrencilere güven vermesi, ayrıca hem sınıfta hem de okulda bir rehber, girişimci ve yenilikçi roller oynayabilmesi gerekir (Can, 2009: 7).

2.7 Sınıf Yönetimi ve Öğretim Liderliği İlişkisi

Genel olarak liderlik kavramı, insanları belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirebilme bilgi ve yetenekleriyle ilişkili bir kavramdır. Bu tür eylem ve işlevleri yerine getiren kişi lider olarak tanımlanır. Lider olabilmenin temel davranışları şunlardır (Can, 2009: 75):

- Aynı ortamda bulunanlara güven vermek,
- Vizyon geliştirmek,
- Yeni değerler ve normal geliştirmek,
- Paylaşabilmek,
- Amaçlar ve eylemler yönünde çevresini etkilemek,
- Kendisini, eylemlerini ve çevresini sürekli değerlendirmek
- Soğukkanlı olmak,
- Risk almak,
- Uzman olmak,
- Farklılıklara önem vermek,
- Basitleştirmek,

Öğretmenin rollerini anlamının yollarından biri, öğretmenin rollerini gözden geçirmektir. Öğretmenin temel rolleri, yöneticilik, rehberlik, öğreticilik, arabuluculuk ve liderliktir.

Öğretmenin temel işlevi sınıf yöneticiliğidir. Öğretmenin görevinden kaynaklanan yasal gücü vardır. Öğretmenden beklenen formal güçlerinden çok informal güçlerine dayanarak sınıfı yönetmesidir. Bunun gerçekleşmesi, öğretmenin eğitsel liderlik özelliklerini taşımasıyla mümkündür. Ancak öğretmenin sınıfta liderlik işlevini yerine getirebilmesi için öğrenciler tarafından lider olarak algılanması ve benimsenmesi gerekir. Öğretmenin sınıfta lider özelliklerine sahip olarak, problem çözme becerisinin gelişmiş olması, doğru ve yerinde karar verebilmesi, gerçekleştirilebilir uzak görüşlülüğe sahip olması ve öğrencilerle etkili iletişim kurabilmesi gerekir. Ayrıca kişilik özellikleri bakımından lider öğretmenin, soğukkanlı, zorluklara karşı dayanıklı, olumsuz duygularını kontrol edebilen, dürüst, samimi, açık sözlü, iş başarma yeteneğine sahip olması da gerekir (Can, 2005: 76).

Öğretmen liderler, etkili bir takım lideri olarak, hedefleri belirler, bağlılık ve özgüven oluştururlar, dış kaynaklı engelleri yok ederler ve başkaları için de fırsatlar yaratırlar. Bu yönde kendilerini geliştiren öğretmenler, okullarında önemli liderlik özellikleri gösterebilirler. Öğretmenlerin öğrencilerle, diğer öğretmenlerle ve eğitim programıyla olan doğal bağlantıları, onları okulda motivasyon ve sinerji oluşturan ve okul reformu çalışmalarını etkileyen bir pozisyona getirebilirler (Can, 2005: 77).

Liderlik, pek çok kuram ve uygulamayı etkilediği gibi eğitimi ve eğitim sistemlerini de etkilemektedir. Eğitim öğretim süreçlerinde ve yönetiminde öğrenen birey, öğrenen sınıf, birey merkezilik, liderlik, eğitimsel liderlik, öğretim liderliği gibi yeni kavram, kuram ve süreçlere literatürde daha çok yer verildiği görülmektedir. Ancak bunlar arasında hiçbir modern kavramın okul reformu ve gelişimi ile ilgili olarak liderlikten daha güçlü bir şekilde ilgiye maruz kalmadığı görülmektedir (Fullan, 2001; Day ve Harris, 2003'te atfen Harris, 2005).

Öğretmenlerin lider olmak için çeşitli riskler almaya meyilli olmaları gerekmektedir. Esasen uygulamada, öğretmen adaylarına mesleğe hazırlık programlarında liderlik becerileri yeterince öğretilmemektedir. Bunun sonucu olarak öğretmenler, kendilerine istemedikleri bir liderlik rolünün verilmesinden korkmaktadırlar. Öğretmenlerin karar verme süreci ve okul liderliği çabalarındaki başarıları da kimi zaman sınırlı kalmaktadır (Buckner ve Mc Dowelle, 2000; Akt. Can, 2009: 90).

Öğretmen liderliği, sınıftaki eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre düzenleyebilme, öğrencileri isteyerek, derse katarak ve paylaşarak öğrenmeye ve kendilerini sürekli geliştirmeye yöneltebilme becerisidir. Öğretmen liderler öğrencilerle birlikte öğretim vizyonunu paylaşabilen, bunun öğretimsel gereklerini planlara yansıtarak ve benimseterek gerçekleştiren kişilerdir. Öğretmenin bir lider olarak, formal öğretimsel ilişkileri informal ilişkilerle destekleyerek, öğrencilere güvenerek ve güven vererek, sınıfta bir rehber, koordinatör ve danışman rollerini oynayabilmesi gerekir (Can, 2009: 90).

“Lider öğretmen” genel bir terim olarak bireylerin çeşitli rollerini vurgulamaktadır (Moller ve Katzenmeyer, 1996; Liberman, Saxl ve Miles, 1988). Lider öğretmen hem sınıfta öğretim yapan hem de tüm zamanını öğretim sorumluluklarını yerine getirmek için kullanan, değişiklik oluşturmada da bazı rolleri olan kişi anlamına gelir. Bazen lider

öğretmen, öğretme yükü azaltılmış öğretmen anlamına da gelir (Lord ve Miller, 2000). Liderlik özellikleri kazanmış insanlar bir ya da daha fazla okulda görevler üstlenmek üzere yerleştirilir ve sorumlu olduğu okullarda beklentileri karşılamaya çalışırlar. Bazı eğitimciler öğretmen liderliğini sosyal işçiler, bölüm başkanları, tecrübeli öğretmenler, öncü öğretmenler, öğrenen uzmanlar ve amirler gibi öğretim kadrosunun desteği olarak tanımlamışlardır. Daha geleneksel öğretmen liderliği rollerinin uzmanlaşması, dinamik okul reformuyla sonuçlanmak zorunda değildir ve belki de daha karmaşık bir tanımlamayı gerektirir (Sledge ve Morehead, 2006). Lider ve liderlikle ilgili farklı tanımlamalar yapılmıştır. Lider öğretmenlerle ilgili ortak bir dil yoktur; sadece yerel bir dil vardır. Bu nedenle, adı ne olursa olsun, lider öğretmenlerin yaptıklarını anlamak için, kendi bağlamlarında yaptıkları işlerin daha yakından incelenmesi gerekir (Lord ve Miller, 2000; Akt. Can, 2009: 91).

Sınıfta bir lider olarak öğretmen, karar verme sürecinde ortaya çıkan engelleri gidermede ve okula hizmet eden geniş bir toplumsal çevreyle iyi ilişkiler kurmada tüm liderlik yaklaşımlarından yararlanır, liderlik yaklaşımlarının düşünsel ve davranışsal gereklerini ortaya koyar. Çağdaş ve etkili okulların amacı; özgür ve çok yönlü düşünebilen, toplumsal yönü güçlü, ruhen ve bedenen sağlıklı, girişimci, vizyon sahibi ve kültürünü özümsemiş bireyler yetiştirmektir. Öğretmenler, okulun bu amacını kavrayarak buna uygun davranışlarını gösterebilmelidir. Öğretmenler, grup liderliği, kişisel ve problem çözme becerilerini kullanarak, öğretimde ve sınıf yönetiminde başarılı olurlar. Öğretmenler, öğretmen gurubunun bir üyesi olarak okula; sınıf yönetiminde de sınıf grubunun lideri olarak öğrencilere becerilerini yansıtabilmelidirler. Ayrıca öğretmenlerin kişisel becerileri, kendilerine özgü ilişkiler geliştirmelerini; problem çözme becerileri de karşılaşılan sorunların büyütülmeden ve grubun öğretim hedefini sarsmadan çözümünü sağlamalıdır (Can, 2009: 91).

Bir lider olarak öğretmen, yeni ufuklar açacak bir kimlik için, geleceğin vizyonunu belirlemeyi, saptanan vizyonu öğrencileriyle ve öğretmen arkadaşlarıyla paylaşmayı ve bunları zaman içinde adım adım gerçekleştirmeyi başarır. Lider, grubun ortak hedefleri doğrultusunda işbirliği yapmalarını özendirici davranışlar sergiler. Sınıfta öğretim hedeflerine ulaşmak üzere öğrencileri motive eder, destekler ve istenen davranış değişikliklerini gerçekleştirmeye çalışır. Lider olarak öğretmen, hem birlikte olduğu

öğretmen grubuna hem de öğrencilerine karşı saygılı olmaya ve onların duygu ve gereksinimleriyle ilgilenmeye çalışır. Özellikle öğrencilerinin bireysel farklılıklarını öğrenerek buna uygun öğrenme yaşantılarını düzenler. Lider öğretmen, öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerine ilişkin düşünce ve tutumlarını denemelerine olanak sağlar ve performanslarını arttırabilecek düşünce ve davranışlarının oluşumunu özendirir. Öğretmen, eğitim öğretim sürecinin her aşamasında, her etkinliği en yeterli düzeyde yapmaya çalışır. Bireysel ve örgütsel hedefleri birlikte gerçekleştirmenin çabasını gösterir. Öğrenciyi sınırlı bir zaman dilimi içinde değil, dönemin içindeki bütün gelişim ve değişim özelliklerini göz önünde bulundurarak değerlendirir. Öğrenciyi yeterince tanıyarak onun gelişimine uygun yüksek beklentilerini açıkça ortaya koyar. Ortaya konulan hedefe ulaşmak üzere öğrenciyi destekler, özendirir, beklentilere uygun başarının gerçekleşmesi için öğrenciyle birlikte çaba gösterir. Sınıfta bir lider olarak öğretmen, uygun ortamlar oluşturulduğunda, doğru program ve yöntemlerle her insanın öğrenme isteğinin artacağını ve “bütün öğrencilerin öğrenebileceğini” göz önünde bulundurur. Etkili bir lider olarak öğretmen, sınıftaki bütün öğrencilerin farkında olup, tüm öğrencilerin gelişimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun öğrenme yaşantıları düzenleme sorumluluğuna sahiptir (Can, 2009: 92).

Lider olarak öğretmenlik rolünde iletişim kurmak önemlidir. Öğrencilere öğrenmenin amaçları ve değeri ile anlamlar, kavramlar ve konunun inceliği kavratılır. Öğrenilenler etkin olarak bu öğretme stratejisinde yer alır ve öğretmen, elinden geldiğince kontrol sağlamaya ve öğretme işini sistemleştirmeye çalışır. Lider olarak öğretmenlik rolü, öğrenmede açıklık temeline ve amacına çok uygundur. Görüşler öğrenciye sevgiyle iletilir, bunlar yalnız okul hayatında gerekli olan bilgiler değil aynı zamanda öğrencinin tüm hayatı boyunca gerekli olacak bilgilerdir. Öğretmen sınıfını yöneten kişidir, sınıfta öğretim için vardır. Öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniğini derse, dersin konusuna ve hedeflerine göre seçse de öğretmen, liderlik özelliklerini gösteremediği sürece öğretimde etkililiği sağlayamaz. Öğretmen, öğretimdeki etkililiğini öğretim liderliği rollerini oynayarak da gösterebilir.

Bir lider olarak öğretmenin, öğrencilere öğrenme hevesi kazandırması ve önemli sorunlarla nasıl başa çıkacaklarını öğretmesi gerekir. Öğrenci, alacağı notlara değil, başarıya odaklanır, yüksek puan aldığından çok öğrendiği için mutlu olur. Bir lider

olarak öğretmen de, öğrencinin performansından dolayı onun mutluluğunu paylaşır. Öğretmen, ilişkilerinde açık, destekleyici, paylaşımcı ve içten davranışlar gösterir (Can, 2009: 146).

2.7.1 Öğretim Lideri Olarak Sınıf Yöneticisi Öğretmenin Davranışları

Sınıf yöneticisi olarak öğretmenin, öğretim liderliği rollerini de oynaması beklenir. Öğretmen, sınıfında öğretim için, öğrenmeye kılavuzluk yaparak öğrenim-öğretim koşullarını hazırlamak için bulunur. Öğretim lideri olarak öğretmenden beklenen davranışlar şunlardır (Can, 2009: 150):

- a. Sınıf yönetiminin, etkili bir öğrenme ve öğretme ortamını oluşturmak olduğunun bilincindedir.
- b. Etkili okulun temelinde, güçlü bir öğretimsel liderlik davranışının yattığını bilir.
- c. Sınıfın, öğrencilerin ve okulun, okuldaki gelişme ve değişmelerin farkındadır.
- d. Plan-program etkinliklerinin anlamını, türlerini, işlevini bilir, bunun için gerekli becerilere sahiptir.
- e. Amaç, beklenti ve gereksinimleri açıkça paylaşır, gerektiğinde yöneticilere ve öğretmenlere iletir.
- f. Sınıftaki bireysel farklılıklara, öğrenciye, onun seviyesine göre öğrenme-öğretme stratejileri geliştirir.
- g. Program hedeflerini, öğrencinin amaç ve beklentilerini birlikte dikkate alır.
- h. Öğrenme-öğretme süreç ve yöntemlerini bilir, derse, konuya uygun yöntem ve teknikleri seçer.
- i. Katılıma dayalı, uygulamalı, teknolojiyi kullanarak derslerin işlenmesine özen gösterir.
- j. Öğrencinin performansını, güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla saptamaya çalışır.
- k. Öğretimde kalite kontrolünü sağlar.
- l. Öğretimsel, bürokratik iş ve işlemlerin, öğretime destek etkinlikler olduğunun bilincindedir.

Her alanda etkililiğin gündemde olduğu günümüzde, konusu insan ve insan davranışları olan eğitim sürecinin ve bu süreçte rol alan öğretmenlerin etkililik ve liderlikle ilgili bu gelişmelerden etkilenmemesi düşünülemez. Etkililik, amaçlara en yüksek düzeyde

ulaşabilmek, bununla da yetinmeden beklentilere göre sürekli değiştirerek geliştirmektedir. Eğitim örgütlerinde öğretmenin etkililiği, öğretim şartlarını iyileştirmek için gerekli önlemleri alması, öğrencilerin öğretim amaçlarına ulaşması, başarı için onlara gerekli destek ve rehberlik hizmetlerinin sunulması, yani öğretmenin öğretim liderliği rollerini oynamasıdır (Can, 2009: 150).

2.7.2 Öğretmen Liderliğinin Etkileri

Araştırmalar, liderlik pozisyonlarının güçlü etkilerini ve liderliğin önemli kişisel kazançlar getirebileceğini göstermektedir. Yeni bilgi ve beceriler lider öğretmenler arasında güveni ve öğretimde güçlü bir bağlılığı sağlamakta ve mesleki gelişimin, normal okul etkinliklerinden ziyade, akranlar arasındaki işbirliğinin sonucu olarak gerçekleşmektedir. Öğretimsel gelişmeler, lider öğretmenlerin araştırmaları ve diğer öğretmenleri desteklemeleri, yöneticilerle birlikte çalışmaları ve yeni kavram ve görüşlerle karşılaşmaları sonucunda ortaya çıkmaktadır (Dimock ve McGree, 1995). Görüşleri alınan lider öğretmenler, sınıf dışında diğerleriyle çalışma fırsatlarının sonucu olarak dışlanma ve yalnızlaşma durumlarında azalmalar olduğunu belirtmektedirler. Öğretmen liderliği davranışlarını desteklemeyle ilgili örnek okul uygulamalarında, öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmeleri için teşvik ve desteklerin işe yaradığı ve olumlu sonuçlarının alındığı anlaşılmıştır. Öğretmen liderliği uygulama okulunda öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha farklı yöntem ve uygulamalara yer veriyorlar, uyguladıkları programı kendilerinin bir parçası gibi hissediyorlar ve içten davranışlar sergiliyorlar. Ayrıca öğretmenler etkinlikler için kaynak arıyorlar, bulduklarını diğer öğretmenlerle paylaşacaklarını söylüyorlar ve her öğretim eyleminde yeniden heyecanlanıyorlar (Dimock ve McGree, 1995; Akt. Can, 2009: 93-94).

2.7.3 Okulda Öğretmen Liderler

Yapılan araştırmalarda lider ve liderlik özelliklerine önemli ölçüde yer verilmekle beraber liderlik alanlarında yeni araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. 21. Yüzyılda vizyon, istek, güven, dürüstlük, merak ve cesaretilik gibi farklı özelliklere sahip liderlerin örgütlerde istihdamı zorunluluk göstermektedir. Bu özelliklerin hem kişilikle hem de yetiştirme programlarının içeriğiyle ilişkisi vardır (Can, 2009: 105).

Öğretmen liderler, öğretmen liderliğinin sorumluluğunu üstlenmeden önce, uygulayacakları parametreleri bilmelidirler. Öğretmen liderler bilinmeyen bir konuda bile kesin bilgilerin bulunabileceğinden ve bunun gerekliliğinden haberdar olmalıdırlar. Ayrıca etik analizlerde bazı formal hazırlıklara da ihtiyaç duyabilirler. Öğretmen liderler uyuşmazlığa yol açan bağlılıkların, değerlerin ve ahlaki ilkelerin etkilerini inceleyebilmektedirler.

Öğretmen liderler, okuldaki ilgili tüm kararlara katıldıkları gibi kendileri de sınıf içi ve sınıf dışı çevrede katılımı önemserler, katılıma dayalı demokratik sınıf yönetiminin gereklerini yerine getirirler. Çünkü demokrasi, kendiliğinden gerçekleşmez, onu gerçekleştirecek araç liderliktir. Demokrasi özgür bir toplumu yenilikler ile beslemektir (Bursalıoğlu, 2000). Sınıf yönetiminde öğretmen de inanarak ve yaşayarak demokratik değerlerin ve yeniliklerin yerleştirilmesini ve yaşatılmasını olanaklı hale getirebilir. Aksi durumda sadece demokratik değer ve ilkeleri öğrenen, katılımın önemini açıklayan fakat bunu düşünce ve davranışlarıyla gösteremeyen bireylerin yetiştirilmesine neden olunur (Can, 2009: 106).

Murphy'e (2005) yaptığı alan yazın taraması sonunda öğretmen liderliği için aşağıdaki ilkeler işaret etmektedir (Akt. Beycioğlu, 2009: 39):

- Öğretmen liderliği, sınıf temellidir. Öğretmen liderliği rolleri sergileyecek öğretmenler, sınıftaki rollerini yerine getirmelidirler.
- Etkili öğretmen, öğretmen liderliği için iyi bir başlangıç noktasıdır. Önce etkili bir öğretmen olamayan, etkili bir lider de olamaz. Eğitim, öğretim ve liderlik ayrılmaz biçimde ilişkili kavramlardır.
- Öğretmen liderliği işbirliğine dayalı bir kavramdır. Öğretmenler onların meslektaşlarıyla işbirliği yapmalarına imkan sağlayacak liderlik fırsatlarıyla ilgilidirler. Bu rollerin iyi ortaklaşa ve işbirlikçi ortamlarda gerçekleştirirler.
- Öğretmen liderliği bir topluluğa bağımlı bir olgudur. Hiyerarşik yapı ile bağdaştırılamaz.
- Öğretmen liderliği ortak yapılandırma ve ortaklaşa öğrenme sürecidir. Gücünü meslektaşlarından alır.
- Öğretmen liderliğinde bağlam önemlidir. İçinde bulunan durumun dinamiklerinin öğretmen liderliğinde etkisi oldukça geniştir.

- Öğretmen liderler farklılık yaratırlar. Diğer meslektaşlarına göre eğitim öğretimi ve öğrenci başarısını artıracak sınıf içi değişiklikleri gerçekleştirmeye daha yatkındırlar.

Bu değerlendirmeler ışığında, Tablo 1’de geleneksel öğretmen ve lider öğretmen rolleri karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. Geleneksel öğretmen ve lider öğretmen rollerinin karşılaştırılması

Geleneksel Öğretmen Roller	Lider Öğretmen Roller
1- Günü kurtarıcı işlere yoğunlaşır, mevcut kaynaklardan faydalanır.	1- Mevcut sistemi değiştirmek için uzun vadeli amaçlar oluşturur.
2- Standart iş davranışları çerçevesinde işbirliğine kapalı davranışlar sergiler.	2- Öncü ve işbirlikçi davranışlar sergiler. Meslektaşlarında davranış değişiklikleri yaratmaya çabalar.
3- Örgüt içindeki rolleri sınıf içi etkinliklerle sınırlıdır.	3- Tüm örgütsel etkinliklere ve kararlara katılma eğilimindedir.
4- Örgütün oluşturulmuş kültüründe hareket eder.	4- Örgüt için yeni anlamlar ve yeni yaklaşımlar yaratır.
5- Geleneksel otokratik yapıyı sürdürme eğilimindedir.	5- Değerlerde, tutumlarda değişiklik için ilham kaynağı olur ve kişisel deneyim ve örnekleri kullanır.
6- Sınıf çapında başarı ve yarışmacı tutumları önemser.	6- Sınıf için ve okul çapında etkinlikleri okul başarısını artırmada eşgüdümleme çabasındadır.
7- Paylaşımdan uzak, içe dönük mesleki etkinlikler sergiler.	7- Meslektaşlarla işbirliği, paylaşım ve dönüt verme/alma
8- Sınıf içi liderlikleri gücünü hiyerarşiden alır.	8- Sınıf içi liderlikleri, sınıf toplumu ve kültüründen beslenir.

Bu davranışların öğretmenlerin öğretim liderliği içinde geçerli olacağı kendisidir. Öğretmenlerin etkili bir öğretim için sahip olması gereken başlıca yeterlilik alanları ise, öğretimi planlama, öğretimi gerçekleştirme, sınıf içi ortamı etkili bir öğrenme için hazırlama ve öğrenci öğrenmelerini değerlendirme olmak üzere dört boyuta toplanabilmektedir (Şişman, 2004; Bostancı, 2010). Öğretim liderliğinin üç boyutu olduğu da öne sürülmektedir: Birinci boyut, okulun misyonunu tanımlama yani amaçları belirleme, açıklama gibi görevlerden meydana gelmektedir. İkinci boyutu da öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme ve öğrenci başarısını

izleme gibi üç görevi içeren eğitim programı ve öğretimi yönetme oluşturmaktadır. Üçüncü boyutu ise olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutudur (Bostancı, 2010: 229).

Öğretimsel Liderlik ile İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu kısmında lider öğretmenlerinin sergiledikleri rolleri ve öğretimsel liderlik ile ilgili araştırmaya dayalı yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Öncelikle öğretim liderliği alanında yapılan çalışmalar okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını algılamaları üzerinde başlamıştır. Bu yüzden bu bölümde ilk önce öğretim liderliğinde okul yöneticileri ile ilgili yapılmış birkaç araştırmaya yer verilecektir.

Hallinger ve Murphy (1985) 'de öğretim liderliği konusunda yaptıkları araştırmada yöneticilerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, yöneticilik kıdemi, aldığı yöneticilik eğitimi, son çalıştığı okulda geçen meslek süresi gibi değişkenler, yöneticilerin öğretim liderliği davranışları üzerinde çok güçlü bir etkiye sahip bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bayan müdürlerin erkeklere oranla öğretim liderliği davranışlarını kısmen daha çok gösterdikleri belirlenmiştir. Yaş değişkeni açısından ise genç yöneticiler daha etkin bulunmuştur.

Cooke (1995)'e göre öğretim liderliği ile ilgili yapmış olduğu araştırmada ABD yerlisi olan okul yöneticileri ve öğretmenlere yapılan öğretim liderliği algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bayan müdürlerin puanlarının erkek müdürlere kıyasen yüksek olması, öğretmenlerin çoğunun bayan olması, dolayısıyla bayan müdürlerin liderlik davranışlarını daha çok desteklemeleri sonucunu doğurduğu ileri sürülerek açıklanmıştır.

Gulledge'in (1995) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ölçmek üzere yaptığı araştırmasında bayan müdürleri altı boyutta toplanan öğretim liderliğiyle ilgili rollerini, erkek müdürlere daha fazla önemli bulmuşlardır.

Buyrukçu (2007) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmaktadır. Amaç sınıf öğretmenlerinin liderlik rollerini ne düzeyde yerine getirdiklerini saptamaktır. Araştırma 2005 – 2006 eğitim-öğretim yılında Bolu İli merkez ilçedeki ilköğretim okullarında görev yapan müdür, müdür yardımcısı ve sınıf

öğretmenlerine uygulanmıştır. Bu ilçede 20 ilköğretimde görev yapan 41 okul yöneticisi (müdür, müdür yardımcısı) 208 sınıf öğretmeninin anket uygulamasıyla görüşleri alınmıştır. Buyrukçu'nun yaptığı araştırmada elde ettiği bulgulara göre okul yöneticilerinin ortalama olarak "çoğunlukla" sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini gösterdiği sonucuna varmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin "Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme" boyutunda yer alan "Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme" görevini, okul yöneticilerine göre yerine getirilirken; öğretmenlere göre ise üst düzeyde yerine getirildiği görüşü ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçla okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderliğini yeterli gördüklerini ortaya çıkarmaktadır.

Sınıfta liderlik yapan öğretmenin "Öğretim Zamanını Koruma" açısından ders esnasında okul yönetimi tarafından anonsların yapılmaması ve öğrencilerin idareye çağırılmamasını yönetimle görüşmeli, ders aralarında yapılması için çözüm önermelidir. Bu yüzden öğretmenler derste zaman yönetiminde sorunlar yaşıyor olabilir. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirebilmeleri için sadece bu alanda eğitim ve yetişmiş olmaları değil, ayrıca uygun koşulların ve ortamların sağlanması lazım. Sınıf öğretmenlerinin görevlerinin daha üst seviyede kullanabilmeleri için sınıf öğretmenlerinin görev tanımlarının yeniden yapılması gerekir (Buyrukçu, 2007).

Tuğsavul'un (2006) okul yöneticileri ile sınıf öğretmenlerinin liderlik davranışlarını karşılaştırmalı araştırmasında, okul yöneticisi ve sınıf öğretmenleri arasında liderlik davranışları karşılaştırıldığında her iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma 2005 – 2006 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Bağcılar İlçesinde ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ve sınıf öğretmenleri oluşturmuş, örneklem grubu olarak Bağcılar ilçesinde görev yapan yönetici ve sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 714 kişiye anket uygulanmıştır. 714 kişiden 621'i öğretmen, 93'ü okul yöneticisi oluşturmuştur.

Yapılan araştırmada hem yönetici hem de öğretmenler sergilemiş kendilerini ideale yakın lider olarak gördükleri söylenebilir. Ancak liderlik kursu almış öğretmenler ile bu kursu almamış öğretmenler arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Liderlik kursu alan öğretmenlerin liderlik kursu almayan öğretmenlere göre daha üstün oldukları ve ideale yakın liderlik davranışları sergiledikleri görülmektedir. Tuğsavul'un araştırma sonucu ileriye sürdüğü önerileri aşağıda şöyle sıralayabiliriz (Tuğsavul, 2006):

- İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet içi eğitim yöneticiliği ve liderlik kurslarından geçirilmesinin yararlı olacağı,
- İlköğretim okullarında öğretmen yönetici ilişkilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılmasının gerekli olduğu,
- İlköğretim okullarında yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin anket çalışmaları yaparak sonuçların yöneticilere sunulmasının kendilerini daha sağlıklı değerlendirmelerine imkân sağlayacağı,

Beycioğlu (2009: 148), Hatay ili merkez ilçesinde ilköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme çalışması yapmış 2833 öğretmen ve 271 yöneticiye ulaşarak hem nicel hem de nitel olarak bir çalışma yapmıştır. Nicel boyuta anket tekniğiyle nitel boyuta ise görüşme tekniğiyle çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algı ve beklentilerini ortaya çıkarmaktır. Beycioğlu'nun gerçekleştirmiş olduğu çalışmanın bulgularına bakacak olursak katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre son yıllarda ilköğretim okullarında gerçekleşen program değişikliklerinden dolayı yönetici ve okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını öğretmenlerle paylaşmaya başladıkları şeklinde değerlendirilir. Katılımcılardan yöneticiler ve öğretmenler ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rolleri sergilediği düşüncesine sahiptirler. Araştırmanın nitel kısmında yöneticiler bazı okullarda öğretmenlerin liderlik rollerini sergilemede tam olarak istenilen seviyede olmasa bile yaklaşık her okulda asgari düzeyde olduğu görüşlerini bildirmişlerdir. Çalışmayı gerçekleştiren araştırmacının elde etmiş olduğu bulgu ve sonuçlara göre sunmuş olduğu önerileri şöyle sıralanabilir:

- “Öğretmen Liderliğinin” öğrenci başarısına etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- “Öğretmen Liderliğine” ilişkin öğrenci, yönetici ve veli görüşleri alınabilir.
- Liderliklerini öğretmenlerle paylaşan müdürlerin görüşlerinin araştırılacağı çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen liderliğinin, okul etkililiğine etkisini araştıran çalışmalar yapılabilir

Türkiye’de genelde lider özelde ise eğitim liderliği alanında birçok çalışma bulunmaktadır. Alanyazında bulunan çalışmalar ise çoğunlukla okul müdürünün liderlik özelliklerini merkeze alan araştırmalardır (Taş, 2002; Deniz, 2003; Namlu, 2001) .

Ulaşılabilen kaynaklar arasında, “Öğretmen Liderliği” kavramı konusunda ise öğretmenin liderliğini öğretmenlerin sınıf içi liderlik rolleri kapsamında araştıran az sayıda çalışma bulunmaktadır (Can, 2002; Emirhan, 1998; Hasançebiöglu, 2002; Üstün, 2004) (Beycioöglu, 2009: 148).

BÖLÜM 3: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan ölçme araçları, araştırmanın işlem yolu ve veri analizi teknikleri ele alınmıştır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Konu ve amaçlara uygunluğu nedeniyle bu araştırmada, genel tarama modeli türlerinden karşılaştırmalı tarama modeli kullanılmıştır. Karşılaştırmalı tarama modeli, karşılaştırmada benzerlik ve farklılıkları belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir.

3.2 Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evreni, 2010 – 2011 eğitim öğretim yılı, Kosova’da Türkçe eğitimde görev yapmakta olan 174 öğretmen bulunmaktadır. Kosova’da evren ulaşılabilir olduğu için Türkçe eğitimde görev yapmakta olan bütün öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır ve örneklem alınmamış, çalışma grubu oluşturulmuştur. Adapazarı İli’nde devlet okullarında görev yapan 2219 öğretmen araştırmanın evreninin oluşturmaktadır. Bu evrendeki öğretmenlerden örnekleme yansızlık kuralına göre tesadüfî örnekleme yöntemi ile en az 326 öğretmene ulaşılmaya hedeflenmiştir.

3.3 Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ölçülmek istenen değişkenlere göre belirlenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan ölçek beş boyut ve iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlere ait kişisel bilgilerin bulunduğu “ülke, cinsiyet, branş, yaş ve kıdem” değişkenleri olarak Kişisel Bilgi Formu yer almaktadır. İkinci bölümde ön uygulamada 48 maddeden oluşan “Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışları” anketi yer almaktadır. Anketin veri analizi yapılırken 3 madde faktör analizinde (rotation- varimax) faktör yük değerinin hangi boyutta yer aldığına anlaşılamaması nedeniyle ankette çıkarılmış ve değerlendirme 45 madde ile yapılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Toplama Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, katılımcılar hakkında sosyo-demografik bilgiler elde etmek için kullanılmıştır. Bu formda öğretmenlerin; cinsiyetleri, yaşları, öğretmenlikte geçen hizmet süreleri, yaşamakta oldukları ülkeleri ve kıdemleri, çalıştıkları branşların, belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

3.3.2 Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışları Anketinin Geliştirilmesi

Kosova’da devlet okullarında Türkçe eğitimde görev yapmakta olan öğretmenler ile Adapazarı İli’ndeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarının gerçekleştirme düzeyi hakkında görüşlerini karşılaştırabilmek için “Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışları” ölçeği araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. İlk aşamada oluşturulan madde havuzu 62 maddeden oluşmakta idi. Tez danışmanı Yrd. Doç. Dr. Osman TİTREK’in değerlendirmesi sonucunda 56 maddeye indirilmiştir. Ardından uzman görüşünü almak için Eğitim Bilimleri alanında akademik çalışmalar yürüten Doç. Dr. Niyazi Can, Yrd. Doç. Dr. Aynur Bozkurt Bostancı, Yrd. Doç. Dr. Aysun Erginer, Yrd. Doç. Dr. Kazım Çelik, Yrd. Doç. Dr. Kürşat Yılmaz, Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif Helvacı’ya gönderilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçek tez danışmanı ile birlikte yeniden değerlendirilmiş ve ölçek 48 maddeye inmiştir. Ölçek 48 maddelik olarak düzenlenerek ön uygulamaya için Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmış ve uygulanmıştır. Ön uygulama sonucunda elde edilen verilere dayalı olarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonucunda ölçek 5 (beş) boyuttan oluştuğu ve herhangi bir boyutta olduğu açıklanamayan ve düşük faktör yüküne sahip üç anket maddesi (Soru 8, soru 39, soru 26) çıkarılmıştır. Böylece anket beş boyuttan ve 45 maddeden oluşmaktadır.

Öğretim liderliği anketinin güvenilirliğini artırabilmek için Kosova – Prizren’de öğretmenlere uygulamadan yaklaşık 5 (beş) ay önce danışman Yrd. Doç. Dr. Osman TİTREK tarafından “Öğretim Liderliği” semineri düzenlenmiştir. Sakarya Üniversitesi, Kosova Türk Taburu Görev Kuvveti Komutanlığı ve Kosova Türk Öğretmenler Derneği destekleri ile gerçekleşen seminere Kosova’da Türkçe eğitimde görev yapmakta olan 100’ün üzerinde öğretmen katılmıştır. 29 Mayıs 2010 Tarihinde Priştine Üniversitesi’ne bağlı Prizren Eğitim Fakültesi’nde gerçekleşmiştir. Ölçekte yer alacak maddelerle ilgili

konular ve örneklerle “Öğretim Liderliği” semineri Kosovalı Türk öğretmenlere düzenlenmiştir.

3.3.3 Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışları Anket Boyutları

Ölçek geliştirme çalışmaları yapılırken Gümüşeli (1996)'nin anket formundan yer alan birkaç madde kullanılmıştır. Anket. Gümüşeli (1996)'nin “İstanbul İli'ndeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” başlıklı araştırmasından öğretim liderliği anketi maddelerinin yazılması aşamasında yararlanılmıştır. Ayrıca anket geliştirme çalışmaları sırasında öncelikle araştırma konusu ile ilgili yine bazı yerli ve yabancı kaynaklar incelenmiştir. Kaya'nın (2002), Çelik'in (2002) ve Razi'nin (2003) araştırmalarında kullanılan anketler de incelenerek bir soru maddesi havuzu oluşturulmuştur. Buradan araştırmada kullanılacak anket formu hazırlanıp ölçeğin yüzey geçerliği için Eğitim Bilimleri alanında uzman danışman ve altı ayrı akademisyene incelenmek üzere verilmiştir. Danışman öncülüğünde akademisyenlerden alınan geri bildirimler sonucunda ölçek 48 madde ve beş boyuttan oluşmuştur. Bu literatüre dayalı olarak, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) bulgularına göre bu araştırmada geliştirilen öğretim liderliği ölçeği Tablo 2'de belirtilen boyutlardan oluşmuştur.

Anket için bu çalışmada toplanan verilerle yapılan varyans analizi sonucunda toplam açıklanan varyans 59,422 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam güvenilirlik düzeyi 0,97 olarak bulunmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analizi bulgularına göre Öğretim Liderlik Anketi'nin beş boyut ve 45 maddeden oluştuğu görülmektedir. Bu boyutlardan “Güven Oluşturma” boyutu 13 madde, “Kaynak Kullanma” boyutu 15 madde, “Bireyselleştirilmiş Destek” boyutu 7 madde, “İdeal Olma” boyutu 6 madde ve “Bireyselleştirilmiş İlgi” boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. Öğretim liderlik davranışları boyutuna karşılık gelen anket tablosunda yer aldıkları gibi madde numaraları aşağıda verilmiştir:

Tablo 2. Öğretim liderlik anketinin alt boyutlarının madde numaralı

Öğretim Liderlik Alt Boyutları	Madde no
Güven Oluşturma	44, 46, 47, 42, 43, 48, 33, 32, 31, 45, 41, 38, 22
Kaynak Kullanma	21, 19, 18, 25, 28, 29, 17, 24, 20, 23, 40, 27, 34, 37, 30
Bireyselleştirilmiş Destek	1, 3, 2, 4, 5, 6, 7
İdeal Olma	11, 10, 12, 9, 36, 35
Bireyselleştirilmiş İlgi	14, 16, 15, 13

Öğretim liderlik anketinin “Güven Oluşturma” boyutu 13 maddeden oluşmaktadır. Ankette “Güven Oluşturma” boyutu öğretim liderliğinin % 16,80’ni ölçmektedir. “Güven Oluşturma” boyutun madde sıraları anket tablosuna göre aşağıda verilmiştir:

Tablo 3. Öğretim liderliğinin Güven Oluşturma boyutuna ilişkin faktör analizi sonuçları

Sıra No	Soru No	Güven Oluşturma Boyutu Maddeleri	Faktör Yüğü	Madde Toplam Kolerasyonları	SS
1	44	Öğrencilerin problemlerinin çözümünde rehber olurum.	0,701	,7216	1,0307
2	46	Sınıfta demokratik bir sınıf ortamı sağlamaya çalışırım.	0,700	,7458	1,0584
3	47	Öğrencilerimle sınıf vizyonu geliştiririm.	0,663	,6722	1,0607
4	42	Kılık-kıyafetimin tertip ve temizliğine önem veririm.	0,658	,7277	1,0338
5	43	Öğrencilerime verdiğim sözleri tutarım.	0,649	,6774	1,1027
6	48	Sınıfta sorunların çözümüne öğrencileri de katarım	0,647	,6471	,9894
7	33	Diğer meslektaşları ile etkili iletişim kurarım.	0,599	,6125	1,1325
8	32	Okul yönetimi ile etkili iletişim kurarım.	0,593	,6983	,9699
9	31	Öğrenciler arasında ayırım yapmam.	0,586	,7148	1,0426
10	45	Sınıfı kurallarını öğrencilerle birlikte belirlerim.	0,553	,7020	1,0655
11	41	Beden dil, jest ve mimiklerimi etkili kullanırım.	0,518	,7031	,9918
12	38	Öğrencilerime doğru meslek seçimi yapabilmeleri için rehberlik yaparım.	0,436	,7160	1,1536
13	22	Öğrencilerimin ders dışı etkinliklere katılımına destek olurum.	0,384	,6907	1,0623
Açıklanan Toplam Varyans = 57,548				Alpha = ,9376	
Toplam Madde: 13					

Öğretim liderlik anketinin “Kaynak Kullanma” boyutu 15 maddeden oluşmaktadır. Ankette “Kaynak Kullanma boyutu öğretim liderliğinin % 17,065’ini ölçmektedir. Kaynak kullanma boyutun madde sıraları anket tablosuna göre aşağıda verilmiştir:

Tablo 4. Öğretim liderliğinin Kaynak Kullanma boyutuna ilişkin faktör analizi sonuçları

Sıra No	Soru No	Kaynak Kullanma Boyutu Maddeleri	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonları	SS
1	21	Derste etkili zaman yönetimini (derse zamanında girip-çıkma, ders içi zamanı etkili kullanma v.b.) önemserim.	0,662	,7180	1,0111
2	19	Öğrencilerinin derslerdeki başarı düzeyleri hakkında diğer öğretmenlerle bilgi alış verişinde bulunurum.	0,615	,6682	1,1153
3	18	Ders dışı etkinliklerin etkili şekilde gerçekleşmesini sağlarım.	0,610	,7289	1,1516
4	25	Katıldığım etkinliklerin sonuçlarını meslektaşlarımla paylaşırım.	0,578	,6652	1,0473
5	28	Derse uygun öğretim ilke ve yöntemlerini uygulayım.	0,575	,7170	1,0058
6	29	Belirli gün ve haftalar, gezi, kutlama v.b. etkinliklerde etkin rol alırım.	0,572	,5735	1,1572
7	17	Farklı sınıflarda aynı dersi okutan öğretmenler ile eğitim öğretim süreci konusunda işbirliği yapayım.	0,557	,7493	1,2137
8	24	Alanımdaki bilimsel gelişmeleri sürekli izlerim.	0,521	,7264	1,0524
9	20	Sınıfımda yaptığım gözlem ve değerlendirmeler sonucu özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için gerekli önlemleri alırım.	0,514	,7120	1,1582
10	23	Mesleki seminer ve etkinliklere kendimi geliştirmek için sürekli katılırım.	0,503	,6511	,9542
11	40	Sınıfta ders sunumunda sesimi etkili olarak kullanırım.	0,497	,7066	1,0694
12	27	Sınıfı yönetirken duygularını etkin bir biçimde yönetme becerisini sergilerim.	0,491	,7167	,9678
13	34	Başarı düzeyi düşük öğrencilerin başarılarını arttırmak için gerekli tedbirleri alırım.	0,484	,6745	1,0180
14	37	Eğitim-öğretimi geliştirmeye dönük projelerde görev almaya istekli davranırım.	0,481	,6071	1,1660
15	30	Öğrencilerin değerlendirilmesinde etik değerlere önem veririm.	0,476	,6729	1,1081
Açıklanan Toplam Varyans = 54,168				Alpha = ,9384	
Toplam Madde: 15					

Öğretim liderlik anketinin “Bireyselleştirilmiş Destek” boyutu 7 maddeden oluşmaktadır. Ankette “Bireyselleştirilmiş Destek” boyutu öğretim liderliğinin 9,90’nı ölçmektedir. Bireyselleştirilmiş destek boyutunun madde sıraları anket tablosuna göre aşağıda verilmiştir:

Tablo 5. Öğretim liderliğinin Bireyselleştirilmiş Destek boyutuna ilişkin faktör sonuçları

Sıra No	Soru No	Bireyselleştirilmiş Destek Boyutu Maddeleri	Faktör Yüğü	Madde Toplam Kolerasyonları	SS
1	1	Öğrencilerin kendilerine hedef belirlemelerine destek olurum.	0,681	,7014	1,0511
2	3	Sınıfta kural belirlerken öğrencilerin katılımını sağlarım.	0,680	,7571	1,1002
3	2	Okulun hedeflerinin gerçekleşmesine katkıda bulunurum.	0,639	,5979	1,0065
4	4	Sınıfta öğrencilerin beklentilerini karşılayacak olumlu bir sınıf iklimi oluşmasını sağlarım.	0,619	,6304	1,0577
5	5	Yeni öğretim stratejilerini kullanmaya çalışırım.	0,570	,6360	,9670
6	6	Dersleri farklı öğretim materyalleri ile zenginleştiririm.	0,548	,6082	1,0451
7	7	Öğrencilerle ilgili kararlarda diğer okuldaki diğer öğelerin (öğretmen, yönetici ve veli) görüşlerini alırım.	0,543	,5273	1,1050
Açıklanan Toplam Varyans = 59,559				Alpha = ,8834	
Toplam Madde: 7					

Öğretim liderlik anketinin “İdeal Olma” boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. Ankette “İdeal Olma” boyutu öğretim liderliğinin % 8,46’sını ölçmektedir. İdeal olma boyutunun madde sıraları anket tablosuna göre aşağıda verilmiştir:

Tablo 6. Öğretim liderliğinin İdeal Olma boyutuna ilişkin faktör analizi sonuçları

Sıra No	Soru No	İdeal Olma Boyutu Maddeleri	Faktör Yüğü	Madde Toplam Kolerasyonu	SS
1	11	Derse tüm öğrencilerin aktif olarak katılımını sağlarım.	0,681	,5640	,8155
2	10	Sınıftaki öğrencilerle etkili ve sağlıklı iletişim kurarım.	0,662	,6346	,8531
3	12	Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerime güven veririm.	0,610	,5878	,9402
4	9	Öğrencilerinin başarı düzeylerini dikkate alarak, daha üst düzeyde amaçlar belirlerim.	0,553	,6032	,9119
5	36	Davranışlarım ile toplumda rol modeli olurum.	0,499	,7153	1,1509
6	35	Davranışlarım ile öğrencilere rol modeli olurum.	0,472	,6486	1,0903
Açıklanan Toplam Varyans = 59,056				Alpha = ,8553	
Toplam Madde: 6					

Öğretim liderlik anketinin “Bireyselleştirilmiş İlgi” boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. Ankette “Bireyselleştirilmiş İlgi” boyutu öğretim liderliğinin % 8,17’ni ölçmektedir. “Bireyselleştirilmiş İlgi” boyutun madde sıraları anket tablosuna göre aşağıda verilmiştir:

Tablo 7. Öğretim liderliğinin Bireyselleştirilmiş İlgi boyutuna ilişkin faktör analizi sonuçları

Sıra No	Soru No	Bireyselleştirilmiş İlgi Boyutu Maddeleri	Faktör Yüğü	Madde Toplam Kolerasyonu	SS
1	14	Eğitim sürecinde öğrencilere güven duyarım.	0,743	,5186	,9953
2	16	Ders içi etkinliklerde her öğrencinin bireysel farklılıklarını (zekâ ilgilerini v.b) göz önüne alırım.	0,686	,5530	,9463
3	15	Öğrencileri hedeflerini gerçekleştirme yönünde güdülerim.	0,588	,5226	1,0608
4	13	Eğitim sürecinde velilere güven veririm.	0,585	,5008	,9344
Açıklanan Toplam Varyans = 60,805				Alpha = ,7845	
Toplam Madde: 4					

Araştırmada kullanılan ankette yer alan maddeler: “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Çoğunlukla Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden oluşan 5’li likert derecelendirme ölçeğine göre hazırlanmıştır. Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışları Anketi’nin beşli puanlama biçimi tablo 8’de yer almaktadır:

Tablo 8. Öğretim Liderlik anketinin puanlama biçimi ve puan aralıkları

Hiç Katılmıyorum	1	1.00 – 1.80
Katılmıyorum	2	1.81 – 2.60
Orta Derecede Katılıyorum	3	2.61 – 3.40
Çoğunlukla Katılıyorum	4	3.41 – 4.20
Tamamen Katılıyorum	5	4.21 - 500

3.4 Araştırmanın İşlem Yolu

Yürütülen çalışmalar ve uygulanan anketler için Adapazarı İl Milli eğitim Müdürlüğü’nden ve Prizren İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır (Ek 1), (Ek 2). Kosova devlet okullarında Türkçe eğitimde görev yapan öğretmenler ile Adapazarı İli’ndeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin Liderlik Davranışları konusunda görüşlerinde karşılaştırma amacıyla “Sınıf Yönetiminde Öğretim liderliği Davranışları” anketi geliştirilmiştir. Sınıf Yönetiminde Öğretim liderliği Davranışları anketi ile her iki ülke arasında öğretmenlerin görüşlerini karşılaştırma ve öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik Kişisel Bilgi Formu ve 45 maddeden ve beş boyuttan oluşan ölçekle gerçekleştirilmiştir. Kosova’da beş bölgede devam eden Türkçe eğitimde devlete bağlı olarak bulunan dokuz ilköğretim ve beş lise kurumlarında 170 öğretmene ulaşılmıştır. Kosova’da evren ulaşılabilir olduğu için bütün öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Uygulama sonucunda 149 anket geri dönmüştür. Adapazarı İli’nde devlet okullarında 2500 öğretmen görev yapmaktadır. Bu evrendeki öğretmenlerden yansızlık kuralına göre 384 öğretmen belirlenmiştir. Adapazarı İli’nde dokuz ilköğretim ve bir lise olmak üzere toplam 10 okul kurumlarında 450 öğretmene ulaşılmıştır. Ölçeklerin uygulanması sürecinde bütün öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Uygulama

sonucunda 326 anket geri dönmüştür. Buna göre her iki ülkede bulunan 19 ilköğretim ve 6 lise kurumlarında 620 öğretmene ulaşılmıştır. Uygulama sonucunda 475 anket geri dönmüştür. Geri dönüş oranı % 76'dır.

3.5 Veri Analiz Teknikleri

Kullanılan ölçme araçlarıyla elde edilen veriler, araştırma sorularında verilen durumlara uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Öğretmenlere uygulanan anketlerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayara yüklenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 15.00 (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programı kullanılmıştır. Ölçek yoluyla toplanan verileri çözümlenmede, betimsel istatistik olarak standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca verilerin analizinde, t testi, tek yönlü varyans (Anova) analizi ve regresyon analiz testi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Anova testinde, en az iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuşsa, bu farkın hangi grupta arasında olduğunun bulunması analiz sonuçlarının yorumunu güçlendirir. Bu amaçla grupların ortalama puanları için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe, Tukey b, Benforoni veya Dunnett C Testi uygulanabilir (Büyüköztürk, 2002: 47). Bu nedenle en yaygın kullanılanlarda Tukey b seçilmiş ve uygulanmıştır.

Kuskal Walli H testi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini analiz eder. Analiz, puanların grup değişkenine göre oluşturulan her bir alt grupta (örnekleme) normal dağılım ve varyansların eşitliği varsayımlarını karşılamadığı deneysel çalışmalarda tek yönlü varyans analizinin alternatifi olarak kullanılır (Büyüköztürk, 2002: 158).

Araştırmanın istatistiksel çözümlenmelerinde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır. Elde edilen veriler araştırmanın sorularına yanıt olabilecek bir düzen içinde bulgular, sonuç ve öneriler bölümünde verilmiştir.

BÖLÜM 4: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın temel ve alt problem cümlelerinde yer alan sorulara yanıt bulmak için toplanan verilere dayalı olarak elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4.1 Kosova ve Adapazarı İli öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular

Karşılaştırmalı bir araştırma olduğu için ilk önce Kosova’da devlet okullarında Türkçe eğitimde görev yapan öğretmenlerin frekans ve yüzdeleri verilmiştir. Devamında Adapazarı İli’nde görev yapan öğretmenlerin frekans ve yüzdeleri verilmiştir. Her iki ülke de yaklaşık 700 anket dağıtılmış, toplam 475 anket öğretmenler tarafından sağlıklı bir biçimde doldurulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 256’sı kadın, 219’u erkek öğretmendir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerinden cinsiyete göre dağılımına ilişkin frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 9. Öğretmenlerin cinsiyet dağılımına göre frekans ve yüzdeleri

Cinsiyet	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Erkek	n	56	163	219
	Cinsiyette %	25,6%	74,4%	100,0%
	Toplamda %	11,8%	34,3%	46,1%
Kadın	n	93	163	256
	Cinsiyette %	36,3%	63,7%	100,0%
	Toplamda %	19,6%	34,3%	53,9%
Toplam	n	149	326	475
	% Cinsiyette	31,4%	68,6%	100,0%
	Toplamda %	31,4%	68,6%	100,0%

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş dağılımına göre 209’u sınıf, 266’sı branş öğretmendir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşa göre dağılımına ilişkin frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 10. Öğretmenlerin branş dağılımına göre frekans ve yüzdeleri

Branş	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Sınıf Öğretmenliği	n	63	146	209
	Branşta %	30,1%	69,9%	100,0%
	Toplamda %	13,3%	30,7%	44,0%
Branş Öğretmenliği	n	86	180	266
	Branşta %	32,3%	67,7%	100,0%
	Toplamda %	18,1%	37,9%	56,0%
Toplam	n	149	326	475
	Branşta %	31,4%	68,6%	100,0%
	Toplamda %	31,4%	68,6%	100,0%

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımına göre 92'si 21-30, 147'si 31-40, 139'u 41-50, 97'si 51 ve üstü yaş gurubu öğretmenlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşa göre dağılımına ilişkin frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 11. Öğretmenlerin yaş dağılıma göre frekans ve yüzdeleri

Yaş	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
21 – 30	n	41	51	92
	Yaşta %	44,6%	55,4%	100,0%
	Toplamda %	8,6%	10,7%	19,4%
31 – 40	n	40	107	147
	Yaşta %	27,2%	72,8%	100,0%
	Toplamda %	8,4%	22,5%	30,9%
41 – 50	n	29	110	139
	Yaşta %	20,9%	79,1%	100,0%
	Toplamda %	6,1%	23,2%	29,3%
51 ve üstü	n	39	58	97
	Yaşta %	40,2%	59,8%	100,0%
	Toplamda %	8,2%	12,2%	20,4%
Toplam	n	149	326	475
	Yaşta %	31,4%	68,6%	100,0%
	Toplamda %	31,4%	68,6%	100,0%

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem dağılımına göre 81’i 1-5 yıl, 117’si 6-10 yıl, 135’i 11-20 yıl, 142’si 21 ve üstü yıl görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdeme göre dağılımına ilişkin frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 14. Öğretmenlerin kıdem dağılımına göre frekans ve yüzdeleri

Kıdem	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
1 - 5	n	44	37	81
	Kıdemde %	54,3%	45,7%	100,0%
	Toplamda %	9,3%	7,8%	17,1%
6 - 10	n	35	82	117
	Kıdemde %	29,9%	70,1%	100,0%
	Toplamda %	7,4%	17,3%	24,6%
11 - 20	n	26	109	135
	Kıdemde %	19,3%	80,7%	100,0%
	Toplamda %	5,5%	22,9%	28,4%
20 ve üst	n	44	98	142
	Kıdemde %	31,0%	69,0%	100,0%
	Toplamda %	9,3%	20,6%	29,9%
Toplam	n	149	326	475
	Kıdemde %	31,4%	68,6%	100,0%
	Toplamda %	31,4%	68,6%	100,0%

Bu sonuçla “Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Kosova’da Türkçe Konuşan Öğretmenler İle Adapazarı’nda ki Öğretmenlerin Görüşleri)” çalışmasında ölçeği değerlendiren bütün öğretmenlerin ülke, cinsiyet, branş, yaş ve kıdem değişkenine göre yüzde ve frekansları verilmiştir. Yöntem bölümünün içeriğinde anlatıldığı gibi Kosova’dan 149, Adapazarı’ndan 326 öğretmen olmak üzere toplam 475 öğretmenle ölçek değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir.

4.2 Alt Problem 1'e İlişkin Anket Maddelerinin Crosstabb Analiz Sonuçları

Bu bölümde araştırmanın temel ve alt problem cümlelerinde yer alan sorulara yanıt bulmak için toplanan verilere dayalı olarak elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Anket maddelerinin ölçek tablosunda olduğu gibi tek tek ülke değişkenine göre tablo şeklinde sayı ve yüzdeleri verilmiştir:

Tablo 13. Madde 1'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 1. Öğrencilerin kendilerine hedef belirlemelerine destek olurum	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Hiç Katılmıyorum	n	2	10	12
	Ülkede %	1,4%	3,1%	2,5%
	Toplamda %	,4%	2,1%	2,5%
Katılmıyorum	n	6	23	29
	Ülkede %	4,1%	7,0%	6,1%
	Toplamda %	1,3%	4,8%	6,1%
Orta Derecede Katılıyorum	n	11	33	44
	Ülkede %	7,4%	10,1%	9,3%
	Toplamda %	2,3%	6,9%	9,3%
Çoğu Zaman Katılıyorum	n	46	111	157
	Ülkede %	31,1%	33,9%	33,1%
	Toplamda %	9,7%	23,4%	33,1%
Tamamen Katılıyorum	n	83	150	233
	Ülkede %	56,1%	45,9%	49,1%
	Toplamda %	17,5%	31,6%	49,1%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 13'e göre, "Öğrencilerin kendilerine hedef belirlemelerine destek olurum" maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=129; % 87,2) hem de Adapazarı ili (n=261; % 79,8) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, öğrencilerinin hedef belirlemelerine çoğu zaman destek oldukları söylenebilir.

Tablo 14. Madde 2’ye ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 2. Okulun hedeflerinin gerçekleşmesine katkıda bulunurum	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Hiç Katılmıyorum	n	1	4	5
	Ülkede %	,7%	1,2%	1,1%
	Toplamda %	,2%	,8%	1,1%
Katılmıyorum	n	6	21	27
	Ülkede %	4,1%	6,4%	5,7%
	Toplamda %	1,3%	4,4%	5,7%
Orta Derecede Katılıyorum	n	17	70	87
	Ülkede %	11,5%	21,4%	18,3%
	Toplamda %	3,6%	14,7%	18,3%
Çoğu Zaman Katılıyorum	n	42	91	133
	Ülkede %	28,4%	27,8%	28,0%
	Toplamda %	8,8%	19,2%	28,0%
Tamamen Katılıyorum	n	82	141	223
	Ülkede %	55,4%	43,1%	46,9%
	Toplamda %	17,3%	29,7%	46,9%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 14’e göre, “Okulun hedeflerinin gerçekleşmesine katkıda bulunurum” maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=124; % 83,8) hem de Adapazarı ili (n=232; % 70,9) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı’ndaki öğretmenlerin, okulun hedeflerinin gerçekleşmesinde hemen hemen her zaman katkıda buldukları söylenebilir.

Tablo 15. Madde 3'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 3. Sınıfta kural belirlerken öğrencilerin katılımını sağlarım	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	0	4	4
	Ülkede %	,0%	1,2%	,8%
	Toplamda %	,0%	,8%	,8%
Hiç Katılmıyorum	n	2	8	10
	Ülkede %	1,4%	2,4%	2,1%
	Toplamda %	,4%	1,7%	2,1%
Katılmıyorum	n	5	18	23
	Ülkede %	3,4%	5,5%	4,8%
	Toplamda %	1,1%	3,8%	4,8%
Orta Derecede Katılıyorum	n	10	48	58
	Ülkede %	6,8%	14,7%	12,2%
	Toplamda %	2,1%	10,1%	12,2%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	34	111	145
	Ülkede %	23,0%	33,9%	30,5%
	Toplamda %	7,2%	23,4%	30,5%
Tamamen Katılıyorum	n	97	138	235
	Ülkede %	65,5%	42,2%	49,5%
	Toplamda %	20,4%	29,1%	49,5%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 15'e göre, "Sınıfta kural belirlerken öğrencilerin katılımını sağlarım" maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=131; % 88,5) hem de Adapazarı ili (n=249; % 76,1) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, sınıfta kural belirlerken öğrencilerin katılımını hemen hemen her zaman sağladıkları söylenebilir.

Tablo 16. Madde 4’e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 4. Sınıfta öğrencilerin beklentilerini karşılayacak olumlu bir sınıf iklimi oluşmasını sağlarım	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	2	5	7
	Ülkede %	1,4%	1,5%	1,5%
	Toplamda %	,4%	1,1%	1,5%
Hiç Katılmıyorum	n	2	3	5
	Ülkede %	1,4%	,9%	1,1%
	Toplamda %	,4%	,6%	1,1%
Katılmıyorum	n	2	18	20
	Ülkede %	1,4%	5,5%	4,2%
	Toplamda %	,4%	3,8%	4,2%
Orta Derecede Katılıyorum	n	8	48	56
	Ülkede %	5,4%	14,7%	11,8%
	Toplamda %	1,7%	10,1%	11,8%
Çoğu Zaman Katılıyorum	n	39	113	152
	Ülkede %	26,4%	34,6%	32,0%
	Toplamda %	8,2%	23,8%	32,0%
Tamamen Katılıyorum	n	95	140	235
	Ülkede %	64,2%	42,8%	49,5%
	Toplamda %	20,0%	29,5%	49,5%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 16’ya göre, “Sınıfta öğrencilerin beklentilerini karşılayacak olumlu bir sınıf iklimi oluşmasını sağlarım” maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=134 % 90,6) hem de Adapazarı ili (n=253; % 77,4) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı’ndaki öğretmenlerin, öğrencilerinin beklentilerini karşılayacak olumlu sınıf iklimi oluşmasını hemen hemen sağladıkları söylenebilir.

Tablo 17. Madde 5'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 5. Yeni öğretim stratejilerini kullanmaya çalışırım	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Hiç Katılmıyorum	n	1	8	9
	Ülkede %	,7%	2,4%	1,9%
	Toplamda %	,2%	1,7%	1,9%
Katılmıyorum	n	3	15	18
	Ülkede %	2,0%	4,6%	3,8%
	Toplamda %	,6%	3,2%	3,8%
Orta Derecede Katılıyorum	n	16	47	63
	Ülkede %	10,8%	14,4%	13,3%
	Toplamda %	3,4%	9,9%	13,3%
Çoğu Zaman Katılıyorum	n	48	130	178
	Ülkede %	32,4%	39,8%	37,5%
	Toplamda %	10,1%	27,4%	37,5%
Tamamen Katılıyorum	n	80	127	207
	Ülkede %	54,1%	38,8%	43,6%
	Toplamda %	16,8%	26,7%	43,6%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 17'ye göre, “Yeni öğretim stratejileri kullanmaya çalışırım” maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=128, % 86,5) hem de Adapazarı ili (n=257, % 78,6) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, yeni öğretim stratejilerini çoğu zaman kullanmaya çalıştıkları söylenebilir.

Tablo 18. Madde 6’ya ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 6. Dersleri farklı öğretim materyalleri ile zenginleştiririm	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	1	3	4
	Ülkede %	,7%	,9%	,8%
	Toplamda %	,2%	,6%	,8%
Hiç Katılmıyorum	n	0	4	4
	Ülkede %	,0%	1,2%	,8%
	Toplamda %	,0%	,8%	,8%
Katılmıyorum	n	2	22	24
	Ülkede %	1,4%	6,7%	5,1%
	Toplamda %	,4%	4,6%	5,1%
Orta Derecede Katılıyorum	n	20	49	69
	Ülkede %	13,5%	15,0%	14,5%
	Toplamda %	4,2%	10,3%	14,5%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	45	114	159
	Ülkede %	30,4%	34,9%	33,5%
	Toplamda %	9,5%	24,0%	33,5%
Tamamen Katılıyorum	n	80	135	215
	Ülkede %	54,1%	41,3%	45,3%
	Toplamda %	16,8%	28,4%	45,3%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 18’e göre, “Dersleri farklı öğretim materyalleri ile zenginleştiririm” maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=125, % 84,5) hem de Adapazarı ili (n=249, %76,2) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı’ndaki öğretmenlerin, dersleri çoğu zaman farklı öğretim materyalleri ile zenginleştirdikleri söylenebilir.

Tablo 19. Madde 7'ye ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 7. Öğrencilerle ilgili kararlarda diğer okuldaki diğer öğelerin (öğretmen, yönetici ve veli) görüşlerini alırım.	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	0	5	5
	Ülkede %	,0%	1,5%	1,1%
	Toplamda %	,0%	1,1%	1,1%
Hiç Katılmıyorum	n	9	6	15
	Ülkede %	6,1%	1,8%	3,2%
	Toplamda %	1,9%	1,3%	3,2%
Katılmıyorum	n	4	18	22
	Ülkede %	2,7%	5,5%	4,6%
	Toplamda %	,8%	3,8%	4,6%
Orta Derecede Katılıyorum	n	26	62	88
	Ülkede %	17,6%	19,0%	18,5%
	Toplamda %	5,5%	13,1%	18,5%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	58	106	164
	Ülkede %	39,2%	32,4%	34,5%
	Toplamda %	12,2%	22,3%	34,5%
Tamamen Katılıyorum	n	51	130	181
	Ülkede %	34,5%	39,8%	38,1%
	Toplamda %	10,7%	27,4%	38,1%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 19'a göre, "Öğrencilerle ilgili kararlarda diğer okuldaki diğer öğelerin (öğretmen, yönetici ve veli) görüşlerini alırım" maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=109, % 73,7) hem de Adapazarı ili (n=236, % 72,2) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, öğrencilerle ilgili kararlarda diğer okuldaki öğelerin çoğu zaman görüşlerini aldıkları söylenebilir.

Tablo 20. Madde 9'a ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 9. Öğrenci velileri ile etkili ve sağlıklı iletişim kurarım	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Hiç Katılmıyorum	n	1	5	6
	Ülkede %	,7%	1,5%	1,3%
	Toplamda %	,2%	1,1%	1,3%
Katılmıyorum	n	0	12	12
	Ülkede %	,0%	3,7%	2,5%
	Toplamda %	,0%	2,5%	2,5%
Orta Derecede Katılıyorum	n	11	40	51
	Ülkede %	7,4%	12,2%	10,7%
	Toplamda %	2,3%	8,4%	10,7%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	35	114	149
	Ülkede %	23,6%	34,9%	31,4%
	Toplamda %	7,4%	24,0%	31,4%
Tamamen Katılıyorum	n	101	156	257
	Ülkede %	68,2%	47,7%	54,1%
	Toplamda %	21,3%	32,8%	54,1%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 20'ye göre, "Öğrenci velileri ile etkili ve sağlıklı iletişim kurarım" maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=136, % 91,8) hem de Adapazarı ili (n=270, % 82,6) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, öğrenci velileri ile etkili ve sağlıklı iletişim kurdukları söylenebilir.

Tablo 21. Madde 10'a ilişkin Crosstab analizi sonuçları

Madde 10. Sınıftaki öğrencilerle etkili ve sağlıklı iletişim kurulum	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	1	0	1
	Ülkede %	,7%	,0%	,2%
	Toplamda %	,2%	,0%	,2%
Hiç Katılmıyorum	n	0	2	2
	Ülkede %	,0%	,6%	,4%
	Toplamda %	,0%	,4%	,4%
Katılmıyorum	n	0	12	12
	Ülkede %	,0%	3,7%	2,5%
	Toplamda %	,0%	2,5%	2,5%
Orta Derecede Katılıyorum	n	11	36	47
	Ülkede %	7,4%	11,0%	9,9%
	Toplamda %	2,3%	7,6%	9,9%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	33	112	145
	Ülkede %	22,3%	34,3%	30,5%
	Toplamda %	6,9%	23,6%	30,5%
Tamamen Katılıyorum	n	103	165	268
	Ülkede %	69,6%	50,5%	56,4%
	Toplamda %	21,7%	34,7%	56,4%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 21'e göre, "Sınıftaki öğrencilerle etkili ve sağlıklı iletişim kurulum" maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=136, % 91,9) hem de Adapazarı ili (n=277, % 84,8) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, sınıflarındaki öğrencilerle etkili ve sağlıklı iletişim kurdukları söylenebilir.

Tablo 22. Madde 11'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 11. Derse tüm öğrencilerin aktif olarak katılımını sağlarım	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	2	0	2
	Ülkede %	1,4%	,0%	,4%
	Toplamda %	,4%	,0%	,4%
Hiç Katılmıyorum	n	0	1	1
	Ülkede %	,0%	,3%	,2%
	Toplamda %	,0%	,2%	,2%
Katılmıyorum	n	1	8	9
	Ülkede %	,7%	2,4%	1,9%
	Toplamda %	,2%	1,7%	1,9%
Orta Derecede Katılıyorum	n	11	44	55
	Ülkede %	7,4%	13,5%	11,6%
	Toplamda %	2,3%	9,3%	11,6%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	27	113	140
	Ülkede %	18,2%	34,6%	29,5%
	Toplamda %	5,7%	23,8%	29,5%
Tamamen Katılıyorum	n	107	161	268
	Ülkede %	72,3%	49,2%	56,4%
	Toplamda %	22,5%	33,9%	56,4%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 22'ye göre, "Derse tüm öğrencilerin aktif olarak katılımını sağlarım" maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=134, % 90,5) hem de Adapazarı ili (n=274, % 83,8) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, derse tüm öğrencilerin aktif olarak katılımını hemen hemen sağladıkları söylenebilir.

Tablo 23. Madde 12’ye ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 12. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerime güven veririm	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	1	2	3
	Ülkede %	,7%	,6%	,6%
	Toplamda %	,2%	,4%	,6%
Hiç Katılmıyorum	n	1	3	4
	Ülkede %	,7%	,9%	,8%
	Toplamda %	,2%	,6%	,8%
Katılmıyorum	n	0	12	12
	Ülkede %	,0%	3,7%	2,5%
	Toplamda %	,0%	2,5%	2,5%
Orta Derecede Katılıyorum	n	10	36	46
	Ülkede %	6,8%	11,0%	9,7%
	Toplamda %	2,1%	7,6%	9,7%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	33	101	134
	Ülkede %	22,3%	30,9%	28,2%
	Toplamda %	6,9%	21,3%	28,2%
Tamamen Katılıyorum	n	103	173	276
	Ülkede %	69,6%	52,9%	58,1%
	Toplamda %	21,7%	36,4%	58,1%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 23’e göre, “Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerime güven veririm” maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=136, % 91,9) hem de Adapazarı ili (n=274, % 83,8) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı’ndaki öğretmenlerin, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerine güven verdikleri söylenebilir.

Tablo 24. Madde 13'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 13. Eğitim sürecinde velilere güven veririm	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	0	2	2
	Ülkede %	,0%	,6%	,4%
	Toplamda %	,0%	,4%	,4%
Hiç Katılmıyorum	n	0	5	5
	Ülkede %	,0%	1,5%	1,1%
	Toplamda %	,0%	1,1%	1,1%
Katılmıyorum	n	2	10	12
	Ülkede %	1,4%	3,1%	2,5%
	Toplamda %	,4%	2,1%	2,5%
Orta Derecede Katılıyorum	n	11	33	44
	Ülkede %	7,4%	10,1%	9,3%
	Toplamda %	2,3%	6,9%	9,3%
Çoğunlukla katılıyorum	n	41	125	166
	Ülkede %	27,7%	38,2%	34,9%
	Toplamda %	8,6%	26,3%	34,9%
Tamamen Katılıyorum	n	94	152	246
	Ülkede %	63,5%	46,5%	51,8%
	Toplamda %	19,8%	32,0%	51,8%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 24'e göre, "Eğitim sürecinde velilere güven veririm" maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=135, % 91,2) hem de Adapazarı ili (n=277, % 84,7) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, eğitim sürecinde velilere güven verdikleri söylenebilir.

Tablo 25. Madde 14’e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 14. Eğitim sürecinde öğrencilere güven duyarım	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	0	2	2
	Ülkede %	,0%	,6%	,4%
	Toplamda %	,0%	,4%	,4%
Hiç Katılmıyorum	n	1	7	8
	Ülkede %	,7%	2,1%	1,7%
	Toplamda %	,2%	1,5%	1,7%
Katılmıyorum	n	3	11	14
	Ülkede %	2,0%	3,4%	2,9%
	Toplamda %	,6%	2,3%	2,9%
Orta Derecede Katılıyorum	n	13	54	67
	Ülkede %	8,8%	16,5%	14,1%
	Toplamda %	2,7%	11,4%	14,1%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	42	122	164
	Ülkede %	28,4%	37,3%	34,5%
	Toplamda %	8,8%	25,7%	34,5%
Tamamen Katılıyorum	n	89	131	220
	Ülkede %	60,1%	40,1%	46,3%
	Toplamda %	18,7%	27,6%	46,3%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 25’e göre, “Eğitim sürecinde öğrencilere güven duyarım” maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=131, % 88,5) hem de Adapazarı ili (n=253, % 77,4) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı’ndaki öğretmenlerin, eğitim sürecinde öğrencilere güven duydukları söylenebilir.

Tablo 26. Madde 15'e ilişkin Crosstab analiz sonuçları

Madde 15. Öğrencileri hedeflerini gerçekleştirme yönünde güdülerim	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	1	4	5
	Ülkede %	,7%	1,2%	1,1%
	Toplamda %	,2%	,8%	1,1%
Hiç Katılmıyorum	n	1	8	9
	Ülkede %	,7%	2,4%	1,9%
	Toplamda %	,2%	1,7%	1,9%
Katılmıyorum	n	3	10	13
	Ülkede %	2,0%	3,1%	2,7%
	Toplamda %	,6%	2,1%	2,7%
Orta Derecede Katılıyorum	n	13	43	56
	Ülkede %	8,8%	13,1%	11,8%
	Toplamda %	2,7%	9,1%	11,8%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	44	106	150
	Ülkede %	29,7%	32,4%	31,6%
	Toplamda %	9,3%	22,3%	31,6%
Tamamen Katılıyorum	n	86	156	242
	Ülkede %	58,1%	47,7%	50,9%
	Toplamda %	18,1%	32,8%	50,9%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 26'ya göre, “Öğrencileri hedeflerini gerçekleştirme yönünde güdülerim” maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=130, % 87,8) hem de Adapazarı ili (n=262, % 80,1) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, öğrencileri hedeflerini gerçekleştirme yönünde çoğu zaman güdülemeye başardıkları söylenebilir.

Tablo 27. Madde 16’ya ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 16. Ders içi etkinliklerde her öğrencinin bireysel farklılıklarını (zekâ ilgilerini v.b) göz önüne alırım	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	0	1	1
	Ülkede %	,0%	,3%	,2%
	Toplamda %	,0%	,2%	,2%
Hiç Katılmıyorum	n	0	5	5
	Ülkede %	,0%	1,5%	1,1%
	Toplamda %	,0%	1,1%	1,1%
Katılmıyorum	n	2	10	12
	Ülkede %	1,4%	3,1%	2,5%
	Toplamda %	,4%	2,1%	2,5%
Orta Derecede Katılıyorum	n	8	52	60
	Ülkede %	5,4%	15,9%	12,6%
	Toplamda %	1,7%	10,9%	12,6%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	22	111	133
	Ülkede %	14,9%	33,9%	28,0%
	Toplamda %	4,6%	23,4%	28,0%
Tamamen Katılıyorum	n	115	148	263
	Ülkede %	77,7%	45,3%	55,4%
	Toplamda %	24,2%	31,2%	55,4%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 27’ye göre, “Ders içi etkinliklerde her öğrencinin bireysel farklılıklarını (zekâ ilgilerini v.b.) göz önüne alırım” maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=137, % 92,6) hem de Adapazarı ili (n=259, % 79,2) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı’ndaki öğretmenlerin, ders içi etkinliklerde her öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önüne aldıkları söylenebilir.

Tablo 28. Madde 17’ye ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 17. Farklı sınıflarda aynı dersi okutan öğretmenler ile eğitim öğretim süreci konusunda işbirliği yaparım	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	0	1	1
	Ülkede %	,0%	,3%	,2%
	Toplamda %	,0%	,2%	,2%
Hiç Katılmıyorum	n	1	20	21
	Ülkede %	,7%	6,1%	4,4%
	Toplamda %	,2%	4,2%	4,4%
Katılmıyorum	n	7	29	36
	Ülkede %	4,7%	8,9%	7,6%
	Toplamda %	1,5%	6,1%	7,6%
Orta Derecede Katılıyorum	n	10	37	47
	Ülkede %	6,8%	11,3%	9,9%
	Toplamda %	2,1%	7,8%	9,9%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	50	108	158
	Ülkede %	33,8%	33,0%	33,3%
	Toplamda %	10,5%	22,7%	33,3%
Tamamen Katılıyorum	n	80	132	212
	Ülkede %	54,1%	40,4%	44,6%
	Toplamda %	16,8%	27,8%	44,6%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 28’a göre, “Farklı sınıflarda aynı dersi okutan öğretmenler ile eğitim-öğretim süreci konusunda işbirliği yaparım” maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=130, % 87,9) hem de Adapazarı ili (n=240, % 73,4) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı’ndaki öğretmenlerin, farklı sınıflarda aynı dersi okutan öğretmenler ile eğitim-öğretim süreci konusunda çoğu zaman işbirliği yaptıkları söylenebilir.

Tablo 29. Madde 18'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 18. Ders dışı etkinliklerin etkili şekilde gerçekleşmesini sağlarım	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	0	3	3
	Ülkede %	,0%	,9%	,6%
	Toplamda %	,0%	,6%	,6%
Hiç Katılmıyorum	n	3	11	14
	Ülkede %	2,0%	3,4%	2,9%
	Toplamda %	,6%	2,3%	2,9%
Katılmıyorum	n	10	32	42
	Ülkede %	6,8%	9,8%	8,8%
	Toplamda %	2,1%	6,7%	8,8%
Orta Derecede Katılıyorum	n	14	53	67
	Ülkede %	9,5%	16,2%	14,1%
	Toplamda %	2,9%	11,2%	14,1%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	39	117	156
	Ülkede %	26,4%	35,8%	32,8%
	Toplamda %	8,2%	24,6%	32,8%
Tamamen Katılıyorum	n	82	111	193
	Ülkede %	55,4%	33,9%	40,6%
	Toplamda %	17,3%	23,4%	40,6%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 29'a göre, "Ders dışı etkinliklerin etkili şekilde gerçekleşmesini sağlarım" maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=121, % 81,8) hem de Adapazarı ili (n=228, % 69,7) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, ders dışı etkinliklerin etkili şekilde geçmesini sağladıkları söylenebilir.

Tablo 30. Madde 19'a ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 19. Öğrencilerinin derslerdeki başarı düzeyleri hakkında diğer öğretmenlerle bilgi alış verişinde bulunurum	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	6	5	11
	Ülkede %	4,1%	1,5%	2,3%
	Toplamda %	1,3%	1,1%	2,3%
Hiç Katılmıyorum	n	2	6	8
	Ülkede %	1,4%	1,8%	1,7%
	Toplamda %	,4%	1,3%	1,7%
Katılmıyorum	n	7	23	30
	Ülkede %	4,7%	7,0%	6,3%
	Toplamda %	1,5%	4,8%	6,3%
Orta Derecede Katılıyorum	n	8	36	44
	Ülkede %	5,4%	11,0%	9,3%
	Toplamda %	1,7%	7,6%	9,3%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	44	112	156
	Ülkede %	29,7%	34,3%	32,8%
	Toplamda %	9,3%	23,6%	32,8%
Tamamen Katılıyorum	n	81	145	226
	Ülkede %	54,7%	44,3%	47,6%
	Toplamda %	17,1%	30,5%	47,6%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 30'a göre, "Öğrencilerinin derslerdeki başarı düzeyleri hakkında diğer öğretmenlerle bilgi alış verişinde bulunurum" maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=125, % 84,4) hem de Adapazarı ili (n=257, % 78,6) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, öğrencilerinin derslerdeki başarı düzeyleri hakkında diğer öğretmenlerle bilgi alış verişinde buldukları söylenebilir.

Tablo 31. Madde 20’ye ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 20. Sınıfımda yaptığım gözlem ve değerlendirmeler sonucu özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için gerekli önlemleri alırım	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	0	4	4
	Ülkede %	,0%	1,2%	,8%
	Toplamda %	,0%	,8%	,8%
Hiç Katılmıyorum	n	2	12	14
	Ülkede %	1,4%	3,7%	2,9%
	Toplamda %	,4%	2,5%	2,9%
Katılmıyorum	n	8	17	25
	Ülkede %	5,4%	5,2%	5,3%
	Toplamda %	1,7%	3,6%	5,3%
Orta Derecede Katılıyorum	n	12	56	68
	Ülkede %	8,1%	17,1%	14,3%
	Toplamda %	2,5%	11,8%	14,3%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	42	98	140
	Ülkede %	28,4%	30,0%	29,5%
	Toplamda %	8,8%	20,6%	29,5%
Tamamen Katılıyorum	n	84	140	224
	Ülkede %	56,8%	42,8%	47,2%
	Toplamda %	17,7%	29,5%	47,2%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 31’e göre, “Sınıfımda yaptığım gözlem ve değerlendirmeler sonucu özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için gerekli önlemleri alırım” maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=126, % 85,2) hem de Adapazarı ili (n=238, % 72,8) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı’ndaki öğretmenlerin, sınıflarında yaptıkları gözlem ve değerlendirmeler sonucu özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için çoğu zaman gerekli önem aldıkları söylenebilir.

Tablo 32. Madde 21’e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 21. Derste etkili zaman yönetimini (derse zamanında girip-çıkma, ders içi zamanı etkili kullanma v.b.) önemserim	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	1	2	3
	Ülkede %	,7%	,6%	,6%
	Toplamda %	,2%	,4%	,6%
Hiç Katılmıyorum	n	0	9	9
	Ülkede %	,0%	2,8%	1,9%
	Toplamda %	,0%	1,9%	1,9%
Katılmıyorum	n	4	6	10
	Ülkede %	2,7%	1,8%	2,1%
	Toplamda %	,8%	1,3%	2,1%
Orta Derecede Katılıyorum	n	11	45	56
	Ülkede %	7,4%	13,8%	11,8%
	Toplamda %	2,3%	9,5%	11,8%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	26	96	122
	Ülkede %	17,6%	29,4%	25,7%
	Toplamda %	5,5%	20,2%	25,7%
Tamamen Katılıyorum	n	106	169	275
	Ülkede %	71,6%	51,7%	57,9%
	Toplamda %	22,3%	35,6%	57,9%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 32’ye göre, “Derste etkili zaman yönetimini (derse zamanında girip-çıkma, ders içi zamanı etkili kullanma v.b.) önemserim” maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=132, % 89,2) hem de Adapazarı ili (n=265, % 81,1) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı’ndaki öğretmenlerin, derslerde etkili zaman yönetimini önemsedikleri söylenebilir.

Tablo 33. Madde 22’ye ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 22. Öğrencilerimin ders dışı etkinliklere katılımına destek olurum	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	0	3	3
	Ülkede %	,0%	,9%	,6%
	Toplamda %	,0%	,6%	,6%
Hiç Katılmıyorum	n	1	4	5
	Ülkede %	,7%	1,2%	1,1%
	Toplamda %	,2%	,8%	1,1%
Katılmıyorum	n	4	20	24
	Ülkede %	2,7%	6,1%	5,1%
	Toplamda %	,8%	4,2%	5,1%
Orta Derecede Katılıyorum	n	11	60	71
	Ülkede %	7,4%	18,3%	14,9%
	Toplamda %	2,3%	12,6%	14,9%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	43	95	138
	Ülkede %	29,1%	29,1%	29,1%
	Toplamda %	9,1%	20,0%	29,1%
Tamamen Katılıyorum	n	89	145	234
	Ülkede %	60,1%	44,3%	49,3%
	Toplamda %	18,7%	30,5%	49,3%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 33’e göre, “Öğrencilerimin ders dışı etkinliklere katılımına destek olurum” maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=132, % 89,2) hem de Adapazarı ili (n=230, % 73,4) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı’ndaki öğretmenlerin, öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımına destek oldukları söylenebilir.

Tablo 34. Madde 23'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 23. Mesleki seminer ve etkinliklere kendimi geliştirmek için sürekli katılırim	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	0	1	1
	Ülkede %	,0%	,3%	,2%
	Toplamda %	,0%	,2%	,2%
Hiç Katılmıyorum	n	3	3	6
	Ülkede %	2,0%	,9%	1,3%
	Toplamda %	,6%	,6%	1,3%
Katılmıyorum	n	5	15	20
	Ülkede %	3,4%	4,6%	4,2%
	Toplamda %	1,1%	3,2%	4,2%
Orta Derecede Katılıyorum	n	9	66	75
	Ülkede %	6,1%	20,2%	15,8%
	Toplamda %	1,9%	13,9%	15,8%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	36	113	149
	Ülkede %	24,3%	34,6%	31,4%
	Toplamda %	7,6%	23,8%	31,4%
Tamamen Katılıyorum	n	95	129	224
	Ülkede %	64,2%	39,4%	47,2%
	Toplamda %	20,0%	27,2%	47,2%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 34'e göre, "Mesleki seminer ve etkinliklere kendimi geliştirmek için sürekli katılırim" maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=131, % 88,5) hem de Adapazarı ili (n=242, % 74,0) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, kendilerini geliştirmek için mesleki seminer ve etkinliklere katıldıkları söylenebilir.

Tablo 35. Madde 24'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 24. Alanımdaki bilimsel gelişmeleri sürekli izlerim	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	0	2	2
	Ülkede %	,0%	,6%	,4%
	Toplamda %	,0%	,4%	,4%
Hiç Katılmıyorum	n	0	7	7
	Ülkede %	,0%	2,1%	1,5%
	Toplamda %	,0%	1,5%	1,5%
Katılmıyorum	n	3	17	20
	Ülkede %	2,0%	5,2%	4,2%
	Toplamda %	,6%	3,6%	4,2%
Orta Derecede Katılıyorum	n	12	65	77
	Ülkede %	8,1%	19,9%	16,2%
	Toplamda %	2,5%	13,7%	16,2%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	31	103	134
	Ülkede %	20,9%	31,5%	28,2%
	Toplamda %	6,5%	21,7%	28,2%
Tamamen Katılıyorum	n	102	133	235
	Ülkede %	68,9%	40,7%	49,5%
	Toplamda %	21,5%	28,0%	49,5%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 35'e göre, "Alanımdaki bilimsel gelişmeleri sürekli izlerim" maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=133, % 89,8) hem de Adapazarı ili (n=236, % 72,2) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, alanlarındaki bilimsel gelişimleri sürekli izledikleri söylenebilir.

Tablo 36. Madde 25'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 25. Katıldığım etkinliklerin sonuçlarını meslektaşlarımla paylaşırım	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	1	3	4
	Ülkede %	,7%	,9%	,8%
	Toplamda %	,2%	,6%	,8%
Hiç Katılmıyorum	n	1	7	8
	Ülkede %	,7%	2,1%	1,7%
	Toplamda %	,2%	1,5%	1,7%
Katılmıyorum	n	2	15	17
	Ülkede %	1,4%	4,6%	3,6%
	Toplamda %	,4%	3,2%	3,6%
Orta Derecede Katılıyorum	n	9	46	55
	Ülkede %	6,1%	14,1%	11,6%
	Toplamda %	1,9%	9,7%	11,6%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	42	112	154
	Ülkede %	28,4%	34,3%	32,4%
	Toplamda %	8,8%	23,6%	32,4%
Tamamen Katılıyorum	n	93	144	237
	Ülkede %	62,8%	44,0%	49,9%
	Toplamda %	19,6%	30,3%	49,9%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 36'ya göre, “Katıldığım etkinliklerin sonuçlarını meslektaşlarımla paylaşırım” maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=135, % 91,2) hem de Adapazarı ili (n=256, % 78,3) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, katıldıkları etkinliklerin sonuçlarını meslektaşlarıyla paylaştıkları söylenebilir.

Tablo 37. Madde 27’ye ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 27. Sınıfı yönetirken öğrencilerin duygularını etkin bir biçimde yönetme becerisini sergilerim	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	1	1	2
	Ülkede %	,7%	,3%	,4%
	Toplamda %	,2%	,2%	,4%
Hiç Katılmıyorum	n	0	5	5
	Ülkede %	,0%	1,5%	1,1%
	Toplamda %	,0%	1,1%	1,1%
Katılmıyorum	n	2	18	20
	Ülkede %	1,4%	5,5%	4,2%
	Toplamda %	,4%	3,8%	4,2%
Orta Derecede Katılıyorum	n	10	36	46
	Ülkede %	6,8%	11,0%	9,7%
	Toplamda %	2,1%	7,6%	9,7%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	46	123	169
	Ülkede %	31,1%	37,6%	35,6%
	Toplamda %	9,7%	25,9%	35,6%
Tamamen Katılıyorum	n	88	144	232
	Ülkede %	59,5%	44,0%	48,8%
	Toplamda %	18,5%	30,3%	48,8%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 37’ye göre, “Sınıfı yönetirken öğrencilerin duygularını etkin bir biçimde yönetme becerisi sergilerim” maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=134, % 90,6) hem de Adapazarı ili (n=267, % 81,0) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı’ndaki öğretmenlerin, sınıfı yönetirken öğrencilerin duygularının etkin bir biçimde yönetme becerisini sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 38. Madde 28'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 28. Derse uygun öğretim ilke ve yöntemlerini uyguladım	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	0	2	2
	Ülkede %	,0%	,6%	,4%
	Toplamda %	,0%	,4%	,4%
Hiç Katılmıyorum	n	0	5	5
	Ülkede %	,0%	1,5%	1,1%
	Toplamda %	,0%	1,1%	1,1%
Katılmıyorum	n	2	17	19
	Ülkede %	1,4%	5,2%	4,0%
	Toplamda %	,4%	3,6%	4,0%
Orta Derecede Katılıyorum	n	8	47	55
	Ülkede %	5,4%	14,4%	11,6%
	Toplamda %	1,7%	9,9%	11,6%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	34	114	148
	Ülkede %	23,0%	34,9%	31,2%
	Toplamda %	7,2%	24,0%	31,2%
Tamamen Katılıyorum	n	104	142	246
	Ülkede %	70,3%	43,4%	51,8%
	Toplamda %	21,9%	29,9%	51,8%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 38'e göre, "Derse uygun öğretim ilke ve yöntemlerini uyguladım" maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=138, % 93,3) hem de Adapazarı ili (n=256, % 78,3) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, derse uygun öğretim ilke ve yöntemlerini uyguladıkları söylenebilir.

Tablo 39. Madde 29'a ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 29. Belirli gün ve haftalar, gezi, kutlama v.b. etkinliklerde etkin rol alırım	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	2	6	8
	Ülkede %	1,4%	1,8%	1,7%
	Toplamda %	,4%	1,3%	1,7%
Hiç Katılmıyorum	n	4	8	12
	Ülkede %	2,7%	2,4%	2,5%
	Toplamda %	,8%	1,7%	2,5%
Katılmıyorum	n	6	21	27
	Ülkede %	4,1%	6,4%	5,7%
	Toplamda %	1,3%	4,4%	5,7%
Orta Derecede Katılıyorum	n	16	63	79
	Ülkede %	10,8%	19,3%	16,6%
	Toplamda %	3,4%	13,3%	16,6%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	50	106	156
	Ülkede %	33,8%	32,4%	32,8%
	Toplamda %	10,5%	22,3%	32,8%
Tamamen Katılıyorum	n	70	123	193
	Ülkede %	47,3%	37,6%	40,6%
	Toplamda %	14,7%	25,9%	40,6%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 39'a göre, "Belirli gün ve haftalar, gezi, kutlama v.b. etkinliklerde rol alırım" maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=120, % 81,1) hem de Adapazarı ili (n=229, % 70,0) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, öğrencilerinin hedef belirlemelerine çoğu zaman destek oldukları söylenebilir.

Tablo 40. Madde 30'a ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 30. Öğrencilerin değerlendirilmesinde etik değerlere önem veririm	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	1	6	7
	Ülkede %	,7%	1,8%	1,5%
	Toplamda %	,2%	1,3%	1,5%
Hiç Katılmıyorum	n	1	6	7
	Ülkede %	,7%	1,8%	1,5%
	Toplamda %	,2%	1,3%	1,5%
Katılmıyorum	n	1	14	15
	Ülkede %	,7%	4,3%	3,2%
	Toplamda %	,2%	2,9%	3,2%
Orta Derecede Katılıyorum	n	12	44	56
	Ülkede %	8,1%	13,5%	11,8%
	Toplamda %	2,5%	9,3%	11,8%
Çoğunlukla Katılmıyorum	n	41	102	143
	Ülkede %	27,7%	31,2%	30,1%
	Toplamda %	8,6%	21,5%	30,1%
Tamamen Katılıyorum	n	92	155	247
	Ülkede %	62,2%	47,4%	52,0%
	Toplamda %	19,4%	32,6%	52,0%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 40'a göre, "Öğrencilerin değerlendirmesinde etik değerlere önem veririm" maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=133, % 89,9) hem de Adapazarı ili (n=257, % 78,6) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, öğrencilerin değerlendirmesinde etik değerlere önem verdikleri söylenebilir.

Tablo 41. Madde 31'e ilişkin Crosstab analizi sonuçları

Madde 31. Öğrenciler arasında ayırım yapmam	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	1	4	5
	Ülkede %	,7%	1,2%	1,1%
	Toplamda %	,2%	,8%	1,1%
Hiç Katılmıyorum	n	3	5	8
	Ülkede %	2,0%	1,5%	1,7%
	Toplamda %	,6%	1,1%	1,7%
Katılmıyorum	n	1	14	15
	Ülkede %	,7%	4,3%	3,2%
	Toplamda %	,2%	2,9%	3,2%
Orta Derecede Katılıyorum	n	2	33	35
	Ülkede %	1,4%	10,1%	7,4%
	Toplamda %	,4%	6,9%	7,4%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	20	92	112
	Ülkede %	13,5%	28,1%	23,6%
	Toplamda %	4,2%	19,4%	23,6%
Tamamen Katılıyorum	n	121	179	300
	Ülkede %	81,8%	54,7%	63,2%
	Toplamda %	25,5%	37,7%	63,2%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 41'e göre, "Öğrenciler arasında ayırım yapmam" maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=141, % 95,3) hem de Adapazarı ili (n=271, % 82,8) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, öğrenciler arasında ayırım yapmadıkları söylenebilir.

Tablo 42. Madde 32’ye ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 32. Okul yönetimi ile etkili iletişim kurarım	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	1	2	3
	Ülkede %	,7%	,6%	,6%
	Toplamda %	,2%	,4%	,6%
Hiç Katılmıyorum	n	1	5	6
	Ülkede %	,7%	1,5%	1,3%
	Toplamda %	,2%	1,1%	1,3%
Katılmıyorum	n	3	11	14
	Ülkede %	2,0%	3,4%	2,9%
	Toplamda %	,6%	2,3%	2,9%
Orta Derecede Katılıyorum	n	5	47	52
	Ülkede %	3,4%	14,4%	10,9%
	Toplamda %	1,1%	9,9%	10,9%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	26	114	140
	Ülkede %	17,6%	34,9%	29,5%
	Toplamda %	5,5%	24,0%	29,5%
Tamamen Katılıyorum	n	112	148	260
	Ülkede %	75,7%	45,3%	54,7%
	Toplamda %	23,6%	31,2%	54,7%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 42’ye göre, “Okul yönetimi ile etkili iletişim kurarım” maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=138, % 93,3) hem de Adapazarı ili (n=262, % 80,2) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı’ndaki öğretmenlerin, okul yönetimi ile etkili iletişim kurdukları söylenebilir.

Tablo 43. Madde 33'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 33. Diğer meslektaşları ile etkili iletişim kurarım	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	3	9	12
	Ülkede %	2,0%	2,8%	2,5%
	Toplamda %	,6%	1,9%	2,5%
Hiç Katılmıyorum	n	2	6	8
	Ülkede %	1,4%	1,8%	1,7%
	Toplamda %	,4%	1,3%	1,7%
Katılmıyorum	n	0	10	10
	Ülkede %	,0%	3,1%	2,1%
	Toplamda %	,0%	2,1%	2,1%
Orta Derecede Katılıyorum	n	3	37	40
	Ülkede %	2,0%	11,3%	8,4%
	Toplamda %	,6%	7,8%	8,4%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	32	95	127
	Ülkede %	21,6%	29,1%	26,7%
	Toplamda %	6,7%	20,0%	26,7%
Tamamen Katılıyorum	n	108	170	278
	Ülkede %	73,0%	52,0%	58,5%
	Toplumda %	22,7%	35,8%	58,5%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	toplumda%	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 43'e göre, "Diğer meslektaşları ile etkili iletişim kurarım" maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=140, % 94,6) hem de Adapazarı ili (n=265, % 81,1) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, diğer meslektaşları ile etkili iletişim kurdukları söylenebilir.

Tablo 44. Madde 34'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 34. Başarı düzeyi düşük öğrencilerin başarılarını artırmak için gerekli tedbirleri alırım	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	2	4	6
	Ülkede %	1,4%	1,2%	1,3%
	Toplamda %	,4%	,8%	1,3%
Hiç Katılmıyorum	n	3	4	7
	Ülkede %	2,0%	1,2%	1,5%
	Toplamda %	,6%	,8%	1,5%
Katılmıyorum	n	3	11	14
	Ülkede %	2,0%	3,4%	2,9%
	Toplamda %	,6%	2,3%	2,9%
Orta Derecede Katılıyorum	n	6	52	58
	Ülkede %	4,1%	15,9%	12,2%
	Toplamda %	1,3%	10,9%	12,2%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	25	108	133
	Ülkede %	16,9%	33,0%	28,0%
	Toplamda %	5,3%	22,7%	28,0%
Tamamen Katılıyorum	n	109	148	257
	Ülkede %	73,6%	45,3%	54,1%
	Toplamda %	22,9%	31,2%	54,1%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 44'e göre, "Başarı düzeyi düşük öğrencilerin başarılarını artırmak için gerekli tedbirleri alırım" maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=134, % 90,5) hem de Adapazarı ili (n=256, % 78,3) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, başarı düzeyi düşük öğrencilerin başarılarını artırmak için gerekli tedbirleri aldıkları söylenebilir.

Tablo 45. Madde 35'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 35. Davranışlarım ile öğrencilere rol modeli olumum	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	0	3	3
	Ülkede %	,0%	,9%	,6%
	Toplamda %	,0%	,6%	,6%
Hiç Katılmıyorum	n	0	7	7
	Ülkede %	,0%	2,1%	1,5%
	Toplamda %	,0%	1,5%	1,5%
Katılmıyorum	n	3	20	23
	Ülkede %	2,0%	6,1%	4,8%
	Toplamda %	,6%	4,2%	4,8%
Orta Derecede Katılıyorum	n	6	38	44
	Ülkede %	4,1%	11,6%	9,3%
	Toplamda %	1,3%	8,0%	9,3%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	34	91	125
	Ülkede %	23,0%	27,8%	26,3%
	Toplamda %	7,2%	19,2%	26,3%
Tamamen Katılıyorum	n	105	168	273
	Ülkede %	70,9%	51,4%	57,5%
	Toplamda %	22,1%	35,4%	57,5%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 45'e göre, "Davranışlarım ile öğrencilere rol modeli olurum" maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=139, % 93,9) hem de Adapazarı ili (n=259, % 79,2) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, davranışları ile öğrencilere rol modeli oldukları söylenebilir.

Tablo 46. Madde 36’ya ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 36. Davranışlarım ile toplumda rol modeli olurum	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	2	6	8
	Ülkede %	1,4%	1,8%	1,7%
	Toplamda %	,4%	1,3%	1,7%
Hiç Katılmıyorum	n	5	9	14
	Ülkede %	3,4%	2,8%	2,9%
	Toplamda %	1,1%	1,9%	2,9%
Katılmıyorum	n	3	15	18
	Ülkede %	2,0%	4,6%	3,8%
	Toplamda %	,6%	3,2%	3,8%
Orta Derecede Katılıyorum	n	8	41	49
	Ülkede %	5,4%	12,5%	10,3%
	Toplamda %	1,7%	8,6%	10,3%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	37	99	136
	Ülkede %	25,0%	30,3%	28,6%
	Toplamda %	7,8%	20,8%	28,6%
Tamamen Katılıyorum	n	93	157	250
	Ülkede %	62,8%	48,0%	52,6%
	Toplamda %	19,6%	33,1%	52,6%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 46’ya göre, “Davranışlarım ile toplumda rol modeli olurum” maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=130, % 87,8) hem de Adapazarı ili (n=256, % 78,3) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı’ndaki öğretmenlerin, davranışları ile toplumda rol modeli oldukları söylenebilir.

Tablo 47. Madde 37’ye ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 37. Eğitim-öğretimi geliştirmeye dönük projelerde görev almaya istekli davranırım	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	2	6	8
	Ülkede %	1,4%	1,8%	1,7%
	Toplamda %	,4%	1,3%	1,7%
Hiç Katılmıyorum	n	5	10	15
	Ülkede %	3,4%	3,1%	3,2%
	Toplamda %	1,1%	2,1%	3,2%
Katılmıyorum	n	1	16	17
	Ülkede %	,7%	4,9%	3,6%
	Toplamda %	,2%	3,4%	3,6%
Orta Derecede Katılıyorum	n	12	50	62
	Ülkede %	8,1%	15,3%	13,1%
	Toplamda %	2,5%	10,5%	13,1%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	45	103	148
	Ülkede %	30,4%	31,5%	31,2%
	Toplamda %	9,5%	21,7%	31,2%
Tamamen Katılıyorum	n	83	142	225
	Ülkede %	56,1%	43,4%	47,4%
	Toplamda %	17,5%	29,9%	47,4%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 47’ye göre, “Eğitim-öğretimi geliştirmeye dönük projelerde görev almaya istekli davranırım” maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=128, % 86,5) hem de Adapazarı ili (n=245, % 74,9) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı’ndaki öğretmenlerin, eğitim-öğretimi geliştirmeye dönük projelerde görev almaya çoğu zaman istekli oldukları söylenebilir.

Tablo 48. Madde 38'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 38. Öğrencilerime doğru meslek seçimi yapabilmeleri için rehberlik yaparım	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	0	4	4
	Ülkede %	,0%	1,2%	,8%
	Toplamda %	,0%	,8%	,8%
Hiç Katılmıyorum	n	3	13	16
	Ülkede %	2,0%	4,0%	3,4%
	Toplamda %	,6%	2,7%	3,4%
Katılmıyorum	n	5	18	23
	Ülkede %	3,4%	5,5%	4,8%
	Toplamda %	1,1%	3,8%	4,8%
Orta Derecede Katılıyorum	n	6	56	62
	Ülkede %	4,1%	17,1%	13,1%
	Toplamda %	1,3%	11,8%	13,1%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	38	111	149
	Ülkede %	25,7%	33,9%	31,4%
	Toplamda %	8,0%	23,4%	31,4%
Tamamen Katılıyorum	n	96	125	221
	Ülkede %	64,9%	38,2%	46,5%
	Toplamda %	20,2%	26,3%	46,5%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 48'e göre, "Öğrencilerime doğru meslek seçimi yapabilmeleri için rehberlik yaparım" maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=134, % 90,6) hem de Adapazarı ili (n=236, % 72,1) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, öğrencilerine doğru meslek seçimi yapabilmeleri için rehberlik yaptıkları söylenebilir.

Tablo 49. Madde 40'a ilişkin Crosstab analizi sonuçları

Madde 40. Sınıfta ders sunumunda sesimi etkili olarak kullanırım	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Topla m
Cevapsız	n	2	4	6
	Ülkede %	1,4%	1,2%	1,3%
	Toplamda %	,4%	,8%	1,3%
Hiç Katılmıyorum	n	1	9	10
	Ülkede %	,7%	2,8%	2,1%
	Toplamda %	,2%	1,9%	2,1%
Katılmıyorum	n	3	10	13
	Ülkede %	2,0%	3,1%	2,7%
	Toplamda %	,6%	2,1%	2,7%
Orta Derecede Katılıyorum	n	7	40	47
	Ülkede %	4,7%	12,2%	9,9%
	Toplamda %	1,5%	8,4%	9,9%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	29	108	137
	Ülkede %	19,6%	33,0%	28,8%
	Toplamda %	6,1%	22,7%	28,8%
Tamamen Katılıyorum	n	106	156	262
	Ülkede %	71,6%	47,7%	55,2%
	Toplamda %	22,3%	32,8%	55,2%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 49'a göre, "Sınıfta ders sunumunda sesimi etkili kullanırım" maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=135, % 91,2) hem de Adapazarı ili (n=264, % 80,7) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, ders sunumunda seslerini etkili kullandıkları söylenebilir.

Tablo 50. Madde 41'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 41. Beden dili, jest ve mimiklerimi etkili kullanırım	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	0	3	3
	Ülkede %	,0%	,9%	,6%
	Toplamda %	,0%	,6%	,6%
Hiç Katılmıyorum	n	2	6	8
	Ülkede %	1,4%	1,8%	1,7%
	Toplamda %	,4%	1,3%	1,7%
Katılmıyorum	n	0	10	10
	Ülkede %	,0%	3,1%	2,1%
	Toplamda %	,0%	2,1%	2,1%
Orta Derecede Katılıyorum	n	10	42	52
	Ülkede %	6,8%	12,8%	10,9%
	Toplamda %	2,1%	8,8%	10,9%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	39	121	160
	Ülkede %	26,4%	37,0%	33,7%
	Toplamda %	8,2%	25,5%	33,7%
Tamamen Katılıyorum	n	97	145	242
	Ülkede %	65,5%	44,3%	50,9%
	Toplamda %	20,4%	30,5%	50,9%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 50'ye göre, "Beden dil, jest ve mimiklerimi etkili kullanırım" maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=136, % 91,9) hem de Adapazarı ili (n=266, % 81,3) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, beden dili, jest ve mimiklerini etkili kullandıkları söylenebilir.

Tablo 51. Madde 42’ye ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 42. Kılık-kıyafetimin tertip ve temizliğine önem veririm	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	1	4	5
	Ülkede %	,7%	1,2%	1,1%
	Toplamda %	,2%	,8%	1,1%
Hiç Katılmıyorum	n	0	5	5
	Ülkede %	,0%	1,5%	1,1%
	Toplamda %	,0%	1,1%	1,1%
Katılmıyorum	n	1	10	11
	Ülkede %	,7%	3,1%	2,3%
	Toplamda %	,2%	2,1%	2,3%
Orta Derecede Katılıyorum	n	7	43	50
	Ülkede %	4,7%	13,1%	10,5%
	Toplamda %	1,5%	9,1%	10,5%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	20	88	108
	Ülkede %	13,5%	26,9%	22,7%
	Toplamda %	4,2%	18,5%	22,7%
Tamamen Katılıyorum	n	119	177	296
	Ülkede %	80,4%	54,1%	62,3%
	Toplamda %	25,1%	37,3%	62,3%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 51’e göre, “Kılık-kıyafetimin tertip ve temizliğine önem veririm” maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=139, % 93,9) hem de Adapazarı ili (n=265, % 81,0) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı’ndaki öğretmenlerin, kılık-kıyafetinin tertip ve temizliğine önem verdikleri söylenebilir.

Tablo 52. Madde 43'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 43. Öğrencilerime verdiğim sözleri tutarım	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	0	6	6
	Ülkede %	,0%	1,8%	1,3%
	Toplamda %	,0%	1,3%	1,3%
Hiç Katılmıyorum	n	0	4	4
	Ülkede %	,0%	1,2%	,8%
	Toplamda %	,0%	,8%	,8%
Katılmıyorum	n	1	17	18
	Ülkede %	,7%	5,2%	3,8%
	Toplamda %	,2%	3,6%	3,8%
Orta Derecede Katılıyorum	n	9	34	43
	Ülkede %	6,1%	10,4%	9,1%
	Toplamda %	1,9%	7,2%	9,1%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	18	87	105
	Ülkede %	12,2%	26,6%	22,1%
	Toplamda %	3,8%	18,3%	22,1%
Tamamen Katılıyorum	n	120	179	299
	Ülkede %	81,1%	54,7%	62,9%
	Toplamda %	25,3%	37,7%	62,9%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 52'ye göre, “Öğrencilerime verdiğim sözü tutarım” maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=138, % 93,3) hem de Adapazarı ili (n=266, % 81,3) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, öğrencilerine verdikleri sözü tuttukları söylenebilir.

Tablo 53. Madde 44'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 44. Öğrencilerin problemlerinin çözümünde rehber olurum	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	1	3	4
	Ülkede %	,7%	,9%	,8%
	Toplamda %	,2%	,6%	,8%
Hiç Katılmıyorum	n	0	4	4
	Ülkede %	,0%	1,2%	,8%
	Toplamda %	,0%	,8%	,8%
Katılmıyorum	n	2	14	16
	Ülkede %	1,4%	4,3%	3,4%
	Toplamda %	,4%	2,9%	3,4%
Orta Derecede Katılıyorum	n	8	50	58
	Ülkede %	5,4%	15,3%	12,2%
	Toplamda %	1,7%	10,5%	12,2%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	26	86	112
	Ülkede %	17,6%	26,3%	23,6%
	Toplamda %	5,5%	18,1%	23,6%
Tamamen Katılıyorum	n	111	170	281
	Ülkede %	75,0%	52,0%	59,2%
	Toplamda %	23,4%	35,8%	59,2%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 53'e göre, "Öğrencilerin problemlerinin çözümünde rehber olurum" maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=137, % 92,6) hem de Adapazarı ili (n=256, % 78,3) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, öğrencilerin problemlerini çözmeye rehber oldukları söylenebilir.

Tablo 54. Madde 45'e ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 45. Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlerim	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	0	4	4
	Ülkede %	,0%	1,2%	,8%
	Toplamda %	,0%	,8%	,8%
Hiç Katılmıyorum	n	2	6	8
	Ülkede %	1,4%	1,8%	1,7%
	Toplamda %	,4%	1,3%	1,7%
Katılmıyorum	n	1	15	16
	Ülkede %	,7%	4,6%	3,4%
	Toplamda %	,2%	3,2%	3,4%
Orta Derecede Katılıyorum	n	10	39	49
	Ülkede %	6,8%	11,9%	10,3%
	Toplamda %	2,1%	8,2%	10,3%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	47	99	146
	Ülkede %	31,8%	30,3%	30,7%
	Toplamda %	9,9%	20,8%	30,7%
Tamamen Katılıyorum	n	88	164	252
	Ülkede %	59,5%	50,2%	53,1%
	Toplamda %	18,5%	34,5%	53,1%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 54'e göre, "Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlerim" maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=135, % 91,3) hem de Adapazarı ili (n=263, % 80,5) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirledikleri söylenebilir.

Tablo 55. Madde 46’ya ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 46. Sınıfta demokratik bir sınıf ortamı sağlamaya çalışırım	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	1	3	4
	Ülkede %	,7%	,9%	,8%
	Toplamda %	,2%	,6%	,8%
Hiç Katılmıyorum	n	2	4	6
	Ülkede %	1,4%	1,2%	1,3%
	Toplamda %	,4%	,8%	1,3%
Katılmıyorum	n	0	18	18
	Ülkede %	,0%	5,5%	3,8%
	Toplamda %	,0%	3,8%	3,8%
Orta Derecede Katılıyorum	n	6	48	54
	Ülkede %	4,1%	14,7%	11,4%
	Toplamda %	1,3%	10,1%	11,4%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	33	80	113
	Ülkede %	22,3%	24,5%	23,8%
	Toplamda %	6,9%	16,8%	23,8%
Tamamen Katılıyorum	n	106	174	280
	Ülkede %	71,6%	53,2%	58,9%
	Toplamda %	22,3%	36,6%	58,9%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 55’e göre, “Sınıfta demokratik bir sınıf ortamı sağlamaya çalışırım” maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=139, % 93,9) hem de Adapazarı ili (n=254, % 77,7) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı’ndaki öğretmenlerin, sınıfta demokratik bir sınıf ortamı sağlamaya çalıştıkları söylenebilir.

Tablo 56. Madde 47’ye ilişkin Crosstabb analizi sonuçları

Madde 47. Öğrencilerimle sınıf vizyonu geliştiririm	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	1	4	5
	Ülkede %	,7%	1,2%	1,1%
	Toplamda %	,2%	,8%	1,1%
Hiç Katılmıyorum	n	2	9	11
	Ülkede %	1,4%	2,8%	2,3%
	Toplamda %	,4%	1,9%	2,3%
Katılmıyorum	n	0	7	7
	Ülkede %	,0%	2,1%	1,5%
	Toplamda %	,0%	1,5%	1,5%
Orta Derecede Katılıyorum	n	4	44	48
	Ülkede %	2,7%	13,5%	10,1%
	Toplamda %	,8%	9,3%	10,1%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	51	103	154
	Ülkede %	34,5%	31,5%	32,4%
	Toplamda %	10,7%	21,7%	32,4%
Tamamen Katılıyorum	n	90	160	250
	Ülkede %	60,8%	48,9%	52,6%
	Toplamda %	18,9%	33,7%	52,6%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 56’ya göre, “Öğrencilerimle sınıf vizyonu geliştiririm” maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=141, % 95,3) hem de Adapazarı ili (n=266, % 80,4) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı’ndaki öğretmenlerin, öğrencileriyle sınıf vizyonunu çoğu zaman geliştirdikleri söylenebilir.

Tablo 57. Madde 48'e ilişkin Crosstab analiz sonuçları

Madde 48. Sınıfta sorunların çözümüne öğrencileri de katarım	Ülke			
		Kosova	Türkiye - Adapazarı	Toplam
Cevapsız	n	0	3	3
	Ülkede %	,0%	,9%	,6%
	Toplamda %	,0%	,6%	,6%
Hiç Katılmıyorum	n	2	5	7
	Ülkede %	1,4%	1,5%	1,5%
	Toplamda %	,4%	1,1%	1,5%
Katılmıyorum	n	1	10	11
	Ülkede %	,7%	3,1%	2,3%
	Toplamda %	,2%	2,1%	2,3%
Orta Derecede Katılıyorum	n	5	35	40
	Ülkede %	3,4%	10,7%	8,4%
	Toplamda %	1,1%	7,4%	8,4%
Çoğunlukla Katılıyorum	n	39	94	133
	Ülkede %	26,4%	28,7%	28,0%
	Toplamda %	8,2%	19,8%	28,0%
Tamamen Katılıyorum	n	101	180	281
	Ülkede %	68,2%	55,0%	59,2%
	Toplamda %	21,3%	37,9%	59,2%
Toplam	n	148	327	475
	Ülkede %	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplamda %	31,2%	68,8%	100,0%

Tablo 57'ye göre, "Sınıfta sorunların çözümüne öğrencileri de katarım" maddesine ilişkin verilen yanıtlarda hem Kosova (n=140, % 94,6) hem de Adapazarı ili (n=274, % 83,7) öğretmenlerinin görüşlerinin çoğu zaman ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hem Kosova hem de Adapazarı'ndaki öğretmenlerin, sınıfta sorunların çözümüne öğrencileri de katıkları söylenebilir.

Öğretim liderliğinin davranışlarını göstermede beş boyutlu ölçeğinde Kosova ve Adapazarı ili boyut aritmetik ortalamaları ve hangi boyutun öğretim liderliğini daha gerçekleştirildiğine ilişkin analiz bulguları aşağıda verilmiştir:

Tablo 58. Kosova Türk öğretmenlerinin ölçek boyutlarının aritmetik ortalaması

Kosova	Güven Oluşturma	Kaynak Kullanma	Bireyselleştirilmiş Destek	İdeal Olma	Bireyselleştirilmiş İlgi
n	149	149	149	149	149
\bar{x}	59,72	66,79	30,32	27,38	18,08
SS	5,55	9,00	4,16	3,06	2,23

Tablo 58 incelendiğinde, Kosova’da Türk öğretmenlerin ölçekle kendilerini değerlendirmelerinde öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemede “Güven Oluşturma” boyutunda en fazla ölçtükleri görülmektedir. Bu bulguya göre 13 maddeden oluşan “Güven Oluşturma” boyutu öğretimsel liderlik davranışı olarak Kosova Türk öğretmenlerinin sınıfta, okul çevresinde, velilerde ve toplumda güven oluşturmaya çalıştıkları görülmektedir.

Kosova’da toplum olarak ve Türk öğretmenleri kendilerini en fazla sorumlu hissettikleri konulardan biride güven oluşturma olarak söylenebilir. Yer olarak küçük bir ülke olduğu için herhangi bir dedikodu veya torpil algısına yol açmamak için öğretmenler güven oluşturmaya özen göstermektedirler. Ayrıca yaşanan siyasi gelişmelerden dolayı toplum olarak hissedilen güvensizlikten dolayı eğitim-öğretim liderliği davranışlarının temelini oluşturan güven boyutuna ağırlık gösterdiklerini söylemek mümkündür.

Tablo 59. Adapazarı İli öğretmenlerinin ölçek boyutlarının aritmetik ortalaması

Adapazarı boyutların aritmetik ortalaması	Güven Oluşturma	Kaynak Kullanma	Bireyselleştirilmiş Destek	İdeal Olma	Bireyselleştirilmiş İlgi
n	326	326	326	326	326
\bar{x}	54,32	60,86	28,41	25,40	16,64
SS	10,36	11,89	5,630	4,424	3,072

Tablo 59 incelendiğinde, Adapazarı ilinde öğretmenlerin ölçekle kendilerini değerlendirmelerinde öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemede “İdeal Olma” boyutunda en fazla ölçtükleri görülmektedir. Bu bulguya göre altı maddeden oluşan “İdeal Olma” boyutu öğretimsel liderlik davranışı olarak Adapazarı ili öğretmenlerinin kendini sınıfta, okul çevresinde ve de toplumda rol modeli olmaya çalıştığı görülmektedir.

Adapazarı İli’nde öğretmenlerin aldıkları eğitim ve katıldıkları seminer ve kurslara bakıldığında öğretim liderliği davranışlarından istenen düzeye yakın olduklarını söylemek mümkündür. Adapazarı ili öğretmenlerinin bu boyuta ağırlık vermeleri, eğitim alanında gelişme ve çalışmalarını yakından takip edebilme fırsat ve olanaklarına sahip olmalarının nedenleri olduğunu söylemek mümkündür.

Bu bulgulara göre Kosova’da Türkçe eğitimde göre yapan öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri iki davranış, “Öğrenciler arasında ayırım yapmam” (n=141; % 94), ve “Öğrencilerimle sınıf vizyonu geliştiririm” (n=141; % 94) maddeleridir. “Güven Oluşturma” boyutunda yer alan bu iki madde öğretmenlerin öğrenciler arasında ayırım yapmaması ile birlikte vizyon geliştirmesi öğretim liderliği davranışlarını diğer maddelere göre daha fazla sergiledikleri söylenebilir. Literatürde yapılan çalışma ile bu bulgular arasında benzerlik göstermektedir.

Bu bulgulara göre Kosova’da Türkçe eğitimde görev yapman öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri iki ifade ise “Öğrencilerle ilgili kararlarda diğer okuldaki diğer

öğelerin (öğretmen, yönetici ve veli) görüşlerini alırım” (n=13; % 0,8), ve “Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerime güven veririm” (n=13; % 0,8) maddeleridir. Maddelerden birincisi “Bireyselleştirilmiş Destek” ikincisi ise “Bireyselleştirilmiş İlgi” boyutlarında yer almaktadır. Bu bulguya göre Kosovalı Türk öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmede öğretim davranışları olarak öğrenciyle bireysel olarak ilgilenmesi ve desteklemesi konularında yeterli olmadıkları görülmektedir.

Bu bulgulara göre Adapazarı ili öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri “Sınıftaki öğrencilerle etkili ve sağlıklı iletişim kurarım” (n=277; % 84), ve “Eğitim sürecinde velilere güven veririm” (n=277; % 84) maddeleridir. Maddelerden birincisi “İdeal Olma” ikincisi ise “Bireyselleştirilmiş İlgi” boyutlarında yer almaktadır. Bu bulguya göre Adapazarı ili öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmede öğrencilere rol modeli olma ve onlarla bireysel olarak ilgilenme konularında yeterli oldukları görülmektedir.

Bu bulgulara göre Adapazarı ili öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri iki ifade ise “Farklı sınıflarda aynı dersi okutan öğretmenler ile eğitim öğretim süreci konusunda işbirliği yaparım” (n=49; % 0.15), ve “Ders dışı etkinliklerin etkili şekilde gerçekleşmesini sağlarım” (n=43; % 0.13) maddeleridir. “Kaynak Kullanma” boyutunda yer alna bu iki madde öğretmenlerin kaynak kullanmada ve ders dışı etkinliklerin etkili gerçekleşmesini sağlamada diğer öğretim liderlik davranışlarına göre yeterli derecede sergilemedikleri söylenebilir.

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri iki ifade ise “Sınıfta sorunların çözümüne öğrencileri de katarım” (n=414; % 87), ve “Sınıftaki öğrencilerle etkili ve sağlıklı iletişim kurarım” (n=413; % 86) maddeleridir. Buna göre öğretmenlerin öğrencileri ile etkili iletişim kurma ve sınıfta sorunları çözümüne öğrencileri de katarak öğretim liderliği davranışlarını diğer maddelere göre daha fazla sergiledikleri söylenebilir. Araştırmada elde edilen bulgular ile bu bulgular benzerlik göstermektedir.

Öğretmen ve öğrenci, birlikte öğrenme-öğretme sürecinde aktif rol alır. Bu süreçte oluşturulacak güven atmosferinden dolayı sonuçlar da olumlu olur. Can’a (2007) göre öğretmen, dışsal motivasyon yöntemleriyle içsel motivasyonu sağlamaya çalışır. Öğretim amaçları yönünde öğrencilerle birlikte kararlar alır, öğretim etkinliklerini

eşgüdümler, öğrencilerin başarısı için bazı etkileme yollarına başvurur. Başarı düzeyini objektif yöntemlerle değerlendirir (Sergiovanni ve Starratt, 1993; Akt. Can, 2007: 167). Öğretmenlerin öğrencilerle birlikte karar verme ve etkili iletişim kurması ile kendilerinden beklenen öğretim liderliği davranışlarını sergiledikleri söylenebilir.

Öğretmenler, grup liderliği, kişisel beceriler ve problem çözme becerilerini kullanarak, öğretimde ve sınıf yönetiminde başarılı olur. Öğretmenler, öğretmen grubunun bir üyesi olarak okula; sınıf yönetiminde de sınıf grubunun lideri olarak öğrencilere becerilerini yansıtılabilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin kişisel becerileri, kendilerine özgü ilişkiler geliştirmelerini; problem çözme becerileri de karşılaşılan sorunları büyütmeden ve grubun öğretim hedeflerini sarsmadan çözümünü sağlamalıdır (Şişman ve Turan, 2007: 171).

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri “Farklı sınıflarda aynı dersi okutan öğretmenler ile eğitim-öğretim süreci konusunda işbirliği yaparım” (n=57; % 0.12) ve “Ders dışı etkinliklerin etkili şekilde gerçekleşmesini sağlarım” (n=56; % 0.11) maddeleridir. Buna göre diğer meslektaşları ile işbirliği yapma ve ders dışı etkinliklerin gerçekleşmesini sağlamada diğer maddelere göre yeteri kadar gayret göstermedikleri söylenebilir. Araştırmada elde edilen bulgular ile bu bulgular arasında farklılık göstermektedir.

Öğretmen liderler, etkili bir takım lideri olarak, hedefleri belirler, bağlılık ve özgüven oluştururlar, dış kaynaklı engelleri yok ederler ve başkaları için de fırsatlar yaratırlar. Bu yönde kendilerini geliştiren öğretmenler, okullarında önemli liderlik özellikleri gösterebilirler. Öğretmenlerin öğrencilerle, diğer öğretmenlerle ve eğitim programıyla olan doğal bağlantıları, onları okulda motivasyon ve sinerji oluşturan ve okul reformu çalışmalarını etkileyen bir pozisyona getirebilirler (Can, 2005: 77).

Öğretmen liderliği uygulama okulunda öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha farklı yöntem ve uygulamalara yer veriyorlar, uyguladıkları programı kendilerinin bir parçası gibi hissediyorlar ve içten davranışlar sergiliyorlar. Can (2009) göre öğretmenler etkinlikler için kaynak arıyorlar, bulduklarını diğer öğretmenlerle paylaşacaklarını söylüyorlar ve her öğretme eyleminde yeniden heyecanlanıyorlar (Dimock ve McGree, 1995; Akt. Can, 2009: 93-94). Öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliği yapma ve ders

dışı etkinlikleri sağlamada kendilerinden beklenen öğretim liderliği davranışlarını sergilemede yeterli olmadıkları söylenebilir.

4.3 Alt problem 2'ye ilişkin bulgular

Bu bölümde araştırmanın temel ve alt problem cümlelerinde yer alan sorulara yanıt bulmak için toplanan verilere dayalı olarak elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Kosova'da belirli bölgelerde devlet okullarında devam eden Türkçe eğitimde çalışan öğretmenlerin Adapazarı İli'ndeki öğretmenlere göre daha az olduğu görülmüştür. Adapazarı'nda ki öğretmenlerin sayısı da yansızlık kuralına göre belirlenmiştir. Ankete 48 maddeye verilen cevaplara göre iki ayrı ülke öğretmenlerinin görüşleri karşılaştırılmıştır. Demografik kişisel bilgi formuna göre Kosova ve Adapazarı öğretmenleri görüşleri karşılaştırılmıştır.

4.3.1 Öğretmenlerin ülke değişkenine ilişkin aradaki farklar

Öğretmenlerin ülke dağılımına değişkenine göre ortaya çıkan sonuç aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 60. Öğretim liderlik anketinde öğretmenlerin ülke değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

Ülke	Değişkenler	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Ülke	Kosova	149	215,97	31,60	473	5,981	,000*
	Türkiye - Adapazarı	326	197,99	31,13	437,8	7,127	

$p < 0.05$

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 60 incelendiğinde, öğretim liderliği ölçeğinde ülkeye göre görüşlerin belirlenmesinde Kosova ve Adapazarı öğretmenlerin görüşleri ($t_{(149-326)} = 5,981$; $p = ,000$) arasında anlamlı bir fark vardır. Kosova'da Türk öğretmenlerin ($\bar{x} = 215,9799$) Adapazarı ili öğretmenlerin ($\bar{x} = 197,9908$) görüşlerin ortalamasından daha yüksek

olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak Kosova'da görev yapan Türk ğretmenlerin, Adapazarı ili öğretmenlere göre ğretim liderliği davranışlarını daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri ne sürülebilir.

Safı ve Koro'ya (2008) göre ğretmen eğitimi yönlendiren ve biçimlendiren en önemli etmen olmasına karşın Kosova'da başlangıçtan bu güne kadar Türkçe eğitim-ğretim için ğretmen yetiştirilmesine büyük önem verilmemiştir. Bu durumda Kosova'da Türkçe eğitime kadro yetiştirilmesine önem verilmemesine rağmen ğretim liderliği konusunda algılarının yüksek olması ve bu konuda bilinçli olmaları son dönemde kendilerini alanlarında geliştirmek için sunulan fırsatları değerlendirmeye çalıştıkları ne sürülebilir.

Eğitimde hizmet edenlerin büyük çoğunluğu Kosova şartlarından dolayı ağdaş normlardan uzak kalmışlardır. Hizmet içi eğitim eksikliği de bunun üzerine eklenince sorun iki kat daha artmıştır. şanlı'ya (2005) göre Kosova'da eğitim üzerine yaptığı çalışmalar sonucunda öğretmenlerin aldığı maaşlarla mevcut ücretler eğitimin kaliteli olmasını sağlayacak düzeyde değerildir. Bu da motivasyon bozukluğuunu beraberinde getirmektedir. Adama göre iş anlayışı ehil olmayan insanların sırf üç beş kuruşluk kazanç uğruna eğitimde istihdam ediliyor olması kaliteyi düşürmekte; öğrencinin günün şartlarına göre yetişmesini engellemektedir. Buna göre Türkiye'de öğretmenlerin aldığı eğitim ve maaşların Kosova'ya göre daha üst seviyede olduğu belirtilmektedir. Yapılan çalışmayla öğretmenlerin değerlendirmeleri sonucu ğretim liderliği davranışlarını sergilemede ülke değerışkenine göre çıkan sonuçlarla ilişki kurulamamıştır.

4.3.2 Cinsiyet değişkenlerine ilişkin farklar

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ortaya çıkan sonuç aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 61. Öğretim liderlik anketinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

Cinsiyet	Değişkenler	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
	Erkek	219	199,92	31,60	473	-2,386	0,017*
	Kadın	256	206,80	31,13	459,5		

$p < 0.05$

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 61 incelendiğinde, öğretim liderliği ölçeğinde öğretmenlerin cinsiyete göre görüşlerinin belirlenmesinde kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri ($t_{(219-256)} = -2,386$; $p = 0,017$) arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, kadın öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{x} = 206,8086$), erkek öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{x} = 199,9224$) ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre öğretim liderliği davranışlarını daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri öne sürülebilir.

Bu duruma bayan öğretmenlerin annelik şevkatiyle öğretmenlerine yaklaşımı ile liderlik davranışlarını sergilemede erkeklere göre daha öz bilinçli olduklarını söylemek mümkündür. Kadın öğretmenlerin ister ders içinde öğrencileri ile yakından ilgilenmeleri diyalog kurmaları, ister ders dışında meslektaşlarıyla iletişim ve işbirliğinde daha istekli ve ortalama olarak erkeklere göre daha yüksek öğretim liderliği davranışlarını sergiledikleri söylenebilir.

4.3.3 Branş Değişkenlerine ilişkin farklar

Öğretmenlerin branş değişkeninde ortaya çıkan sonuç aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 62. Öğretim liderlik anketinde öğretmenlerin branş değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

	Değişkenler	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Branş	Sınıf öğretmeni	209	201,24	35,97	473	-1,464	,144
	Branş öğretmeni	266	205,50	27,41	379,1		

$p > 0.05$

Tablo 62 incelendiğinde, öğretim liderliği ölçeğinde öğretmenlerin branş değişkenine göre sınıf ve branş öğretmenlerin görüşleri ($t_{(209-266)} = -1,464$; $p = ,144$) arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.3.4 Yaş değişkenlerine ilişkin farklar

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre ortaya çıkan sonuç aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tablo 63 incelendiğinde, öğretim liderliğini öğretmenlerin yaşa göre görüşleri görüşlerinin belirlenmesinde yaş değişkenlerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. “21 – 30” yaş arası öğretmenler ($\bar{x} = 211,000$), “31 – 40” yaş arası öğretmenler ($\bar{x} = 201,4422$), “41 – 50” yaş arası öğretmenler ($\bar{x} = 203,5180$) ve “51 ve üstü” yaş arası öğretmenler ($\bar{x} = 200,1340$), “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde ölçeği puanlamıştır. Bu bulgulara göre yaş değişkeninde yer alan dört gruptaki öğretmenlerin yaşa göre öğretim liderliği davranışlarını birbirine benzer düzeyde sergiledikleri öne sürülebilir.

Tablo 63. Öğretim liderlik anketinde öğretmenlerin yaş değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

	Değişkenler	N	\bar{X}	SS	Kareler Ortalaması	Kareler Toplamı	sd	F	p
Yaş	21 – 30	92	211,00	27,24	2296,01	6888,04	3	2,3	,073
	31 – 40	147	201,44	31,24					
	41 – 50	139	203,51	30,04	984,527	463712,2	471		
	51 ve üstü	97	200,13	36,66					

$p > 0.05$

4.3.5 Kıdem değişkenlerine ilişkin farklar

Kıdem değişkenine ilişkin farklar Tablo 64’te verilmiştir. Tablo 64 incelendiğinde, öğretim liderliği ölçeğinde öğretmenlerin kıdem göre diğer değişkenler arasında “1-5 ” ($t_{(219-256)}$; $\bar{x} = 214,0123$, $p = ,012$) yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Kıdeme göre hangi guruplar arasında farkların olduğunu belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre “1-5” yıl ($\bar{x} = 214,0123$) kıdeme sahip öğretmenlerin, “6-10” yıl ($\bar{x} = 200,7607$), “11-20” yıl ($\bar{x} = 200,8296$), “21 ve üstü” ($\bar{x} = 202,7465$) yıl kıdeme sahip öğretmenlere oranla öğretim liderliği davranışlarını daha olumlu uyguladıkları saptanmıştır. Bu bulguya dayanarak, “1-5” yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, kıdem değişkeninde öğretmenlere göre öğretim liderliği davranışlarını daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri öne sürülebilir.

Tablo 64. Öğretim liderlik anketinde öğretmenlerin kıdem değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

	Değişkenler	N	\bar{X}	SS	Kareler Ortalaması	Kareler Toplamı	sd	F	P
Kıdem	1 – 5	31	214,01	25,69	3621,34	10864,0	3	3,7	,012 *
	6 – 10	117	200,76	29,43					
	11 – 20	135	200,82	32,72	976,08	459736,2	471		
	21 ve üstü	142	202,74	33,98		470600,3			

P<0.05

*Anlamlı fark vardır.

Bu durumda daha uzun kıdeme sahip öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını sergilediklerini söylemek mümkündür. Ancak öğretmenliğe yeni başlamış veya bu meslekte ilk yıllarını yaşayan öğretmenler yeni bir heves ve heyecanla, öğretim liderliği davranışlarını sergilemede daha istekli ve özbilinçli oldukları görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar çerçevesinde geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerine bakıldığında, sorulara “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde bir katılım gösterdikleri söylenebilir. Bu sonuca göre her iki ülkedeki öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını sergileme yeterliliğine sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin kendileriyle ilgili yüksek farkındalığa sahip olmaları olumlu bir durum olarak görülebilir.

Öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri, ülke dağılımına göre anlamlı bir fark göstermektedir. Buna göre Kosova’da Türkçe eğitimde görev yapmakta olan öğretmenlerin Adapazarı İli öğretmenlerinin görüşlerinden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu durum Kosova’da görev yapan Türk öğretmenlerin iki ülke arasında eğitim alanında yapılan anlaşmalara göre devam eden çeşitli eğitim kurs ve seminerlerine sürekli katılmalarının etkisi olduğu söylenebilir.

Kosova’da milli benliğini korumaya, öğretmenlerin daha az sürede okulda bulunmaları ve öğrencilerin sayısının daha az olması onlarla daha fazla diyalog kurabilme ve yakından ilgilenmeleri öğretim liderliği davranışlarını sergilemede etkenler olarak görülebilir. Ayrıca Kosova’da lidere ihtiyaç duyulduğu için, milli varlığı sürdürebilmek için her öğretmenin bunu kendine bir görev olarak bilmesi öğretim liderliği davranışlarını Adapazarı İli öğretmenlerine ortalama olarak daha yüksek düzeyde sergileme sebepleri olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri, cinsiyet dağılımına göre anlamlı bir fark göstermektedir. Buna göre öğretim liderliği davranışlarını sergilemede kadın öğretmenlerin görüşleri erkek öğretmenlerin görüşlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Kadın öğretmenlerin öğretim liderliğini gerçekleştirmede erkeklere göre daha duyarlı ve istekli oldukları söylenebilir. Bu durumda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sayılarının daha fazla olması böyle bir sonucun ortaya çıkması nedeni olarak görülebilir. Ayrıca kadın öğretmenlerin liderlik

davranışlarını sergilemede erkek öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olması sorumluluklarını ciddiye almaları ve öğrencilerle daha iyi diyalog kurabildikleri de görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri, yaş dağılımına göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bununla birlikte yaş değişkeninde dört guruptaki yaş sıralamasına göre öğretim liderliği davranışlarını sergilemede bütün öğretmenlerin birbirine benzer ortalamaya sahip oldukları söylenebilir. Tüm yaş guruplarındaki öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını sergileme bilincinde oldukları söylenebilir. Öğretmenler hangi yaşta olurlarsa olsunlar öğretim liderliği davranışlarını sergilemede algıları aynı seviyede olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan bazı çalışmalarda öğretim liderliği açısından daha deneyimli ve tecrübeli öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının daha yüksek olduğu da görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri, branş dağılımına göre sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında anlamlı bir fark göstermemektedir. Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında öğretim liderliği davranışlarını sergilemede birbirine benzer ortalamaya sahip oldukları söylenebilir. Yapılan bazı araştırmalara göre sınıf öğretmenleri öğrencileriyle aynı sınıfta daha fazla görüşme şansına sahip oldukları için branş öğretmenlerine göre öğretim liderliği davranışlarını sergilemede daha yüksek seviyede olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri, kıdem dağılımına göre anlamlı bir fark göstermektedir. “1 – 5” yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem değişkenlerine göre öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri daha yüksek olduğu görülmektedir. Burada öğretmenlik mesleğine yeni başlamış olmanın heves ve çalışma isteğiyle bağlantılı olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumda diğerlerine göre yeni iş deneyimi yaşayan öğretmenlerin iş konusunda daha uzun süre çalışan meslektaşları ile öğretim liderliği konusunda algılarının ve davranış düzeylerinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca yapılan bazı çalışmalarda öğretim liderlik davranışlarının sergileme düzeyinin işte daha fazla çalışma süresiyle arttığını söylemek mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri “sınıfta sorunların çözümüne öğrencileri de katarım” ve sınıftaki öğrencilerle etkili ve sağlıklı iletişim

kurarım” maddeleri ile öğrenciyle birlikte karar verme ve etkili iletişim kurma öğretim liderliği davranışlarını sergiledikleri söylenebilir. Öğretmenler, grup liderliği, kişisel beceriler ve problem çözme becerilerini kullanarak, öğretimde ve sınıf yönetiminde başarılı olur. Öğretmenler, öğretmen grubunun bir üyesi olarak okula; sınıf yönetiminde de sınıf grubunun lideri olarak öğrencilere becerilerini yansıtabilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin kişisel becerileri, kendilerine özgü ilişkiler geliştirmelerini; problem çözme becerileri de karşılaşılan sorunları büyütmeden ve grubun öğretim hedeflerini sarsmadan çözümünü sağlamalıdır (Şişman ve Turan, 2007: 171). Bu durumda öğretmenlerin öğretim liderliği davranışı olarak bilinen sınıfta sorunları çözmeye öğrencileri katma ve öğrencilerle etkili iletişim kurmada başarılı olduklarını göstermektedir.

Öğretmenler yaptıkları değerlendirmeler sonucu, sınıfta alınan kararlara öğrencileri katma ve öğrencilerle etkili iletişim kurma konusunda kendilerini yeterli görmüşlerdir. Literatür incelendiğinde, öğretim liderliğinin bu iki madde ile örtüştüğü görülmektedir.

Çalışmada en az katılım gösterilen “eğitim-öğretim sürecinde farklı sınıflarda aynı dersi okutan öğretmenler ile işbirliği yapma” ve “ders dışı etkinliklerin etkili gerçekleşmesini sağlama” iki madde olduğu görülmektedir. Öğretmen liderler, etkili bir takım lideri olarak, hedefleri belirler, bağlılık ve özgüven oluştururlar, dış kaynaklı engelleri yok ederler ve başkaları için de fırsatlar yaratırlar. Bu yönde kendilerini geliştiren öğretmenler, okullarında önemli liderlik özellikleri gösterebilirler. Öğretmenlerin öğrencilerle, diğer öğretmenlerle ve eğitim programıyla olan doğal bağlantıları, onları okulda motivasyon ve sinerji oluşturan ve okul reformu çalışmalarını etkileyen bir pozisyona getirebilirler (Can, 2005: 77). Öğretmenlerin meslektaşları ile etkili iletişim kurma ve ders dışı etkinliklerin etkili geçmesini sağlama öğretim liderliği davranışlarından eğitim-öğretim sürecinde yapılması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin yaptıkları değerlendirme sonucunda, meslektaşları ile işbirliği yapma ve ders dışı etkinliklerin etkililiğini sağlamada kendilerini yeterli görmemişlerdir. Literatür incelendiğinde öğretim liderliğinin meslektaşları ile işbirliği yapmayı kapsadığı görülmektedir. Öğretim liderliği arasında davranışlarını sergilemede öğretmenlerin değerlendirmeleri ile literatür çalışmalarıyla ilişki kurulamamıştır.

Lider konumunda bulunanların unutmamaları gereken temel nokta, birlikte çalıştıkları kişilere güvenmektir. Eğer lider, grup üyelerine güvenmiyorsa veya grup üyeleri kendine güvenilmediğini düşünüyorsa, motive olmaları beklenemez. Okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve velilerle; öğretmen de öğrencilere ve velilere güven verecek ortamı hazırlayarak etkin bir lider olmanın temel bir özelliğini göstermiş olur. Güvene dayalı sınıf ortamlarında eğitim-öğretim süreçleri daha etkili işletilebilir (Can, 2004; 169).

Özden (1999) a göre öğretmenler bir yanda branşlarındaki bilimsel gelişmeler, diğer yanda ise eğitim sistemlerinin etkililiği ve öğrenme-öğretme süreçlerindeki yeni gelişmeler ile ilgili bilgileri alıp değerlendirmek zorundadırlar. Bu nedenle, öğretmenin görev tanımı sürekli değişen ve gelişen bir çizgi izlemektedir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin görevleri sürekli tekrar edilebilen rutin işlerden ibaret değil, sürekli değişim gösteren bir yapıya sahiptir. Bu durum öğretmenlerin girişken, kendini yönetebilen, karar alma yeteneğine sahip, okulun ve eğitimin değerlerini yorumlayabilen, eğitim ve öğretim sorumluluğu üstlenebilen liderler olmasını zorunlu kılmaktadır.

Öneriler

Bu bölümde uygulamacılara ve bu konuda yeni incelemeler yapacak olan araştırmacılara öneriler yer almaktadır.

Uygulamacılar İçin Öneriler:

Dönem aralarında öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliği geliştirebilmeleri ve daha fazla bir arada bulunmaları arkadaşlık ortamını yakalayabilmeleri için çeşitli yarışma ve projeler düzenlenebilir. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler arasında da iletişim ve diyalogu artırmak için çeşitli aktiviteler kurulabilir.

Öğretim liderliği davranışlarını sergilemede Kosova Türk öğretmenlerin Adapazarı ilindeki öğretmenlere göre daha üst düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Mayıs 2010 tarihinde Kosovalı Türk öğretmenlere düzenlenen Öğretim Liderliği seminerinin olduğu “Öğretim liderliği” seminerinin etkili olduğu söylenebilir. Kosova’ya göre yoğun katılımın gerçekleştiği seminerin öğretmenlerin ölçeği puanlamada gösterdikleri performans ile kıyaslamak mümkündür. Buna göre öğretim liderliği ile ilgili

seminerlerin Adapazarı ili öğretmenlerine de düzenlenmesi eğitim kalitesini artırmak için faydalı olacaktır.

Öğretmenlik mesleğinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları, başarılı öğretmen liderler hazırlamaya yönelik olmalıdır. Sadece öğretmenin sınıfını, eğitim seviyesini ya da ilgi alanını değil, bütün okulu kapsayan boyutlarda yetiştirilmeleri ve geliştirilmeleri yönünde önlemler alınmalıdır (Can, 2004; 172).

Kosova ve Türkiye devleti arasında devam eden anlaşmalar çerçevesinde görev yapan Türk öğretmenlere eğitim seminer ve kursların sürekli düzenlenmesi iyi neticeler verecektir. Dönem arası tatillerinde belirli guruplarla Kosova'dan Türk öğretmenlerin Türkiye'ye davet edilerek burada çalışma ortam ve koşulları gösterilerek meslektaşları ile bilgi alışverişinde bulunulmasını sağlamak Kosova'da Türkçe eğitiminin geleceği için faydalı olacaktır.

Türkiye'de eğitim hayatını sürdüren öğrencilerin Kosova'daki Türkçe eğitimle ilgili araştırmalar yapmaları için üniversiteleri ve hocaları tarafından yönlendirilmeli ve teşvik edilmelidir. Araştırma sayılarının artması Kosova'da Türkçe eğitimde yaşanan sıkıntı ve eksikliklerin giderilmesine ve gerekli yerlere duyurulmasında etkili olacaktır.

Araştırmacılar İçin Öneriler:

Yapılan araştırmanın sonucundan öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını sergilemede gerçeğine yakın bir algıda oldukları görülmektedir. Ülkeler arası yapılacak karşılaştırmalı araştırmada ülkelerin eğitim sistemleri, eğitim programları ve çalışma düzenleri, ortamları hakkında elde edilecek bulgular araştırmanın güvenilirliğini ve kalitesini artıracaktır. Bu tür araştırmalar artarak sürdürülmelidir.

Öğretim liderliğinin temeli olarak gösterilen öğretmenin sınıfta etkililiğini artırmak ve lider öğretmenlerin lider öğrenciler yetiştirebilmeleri için sürekli bu konu ile ilgili seminerler düzenlenmelidir. Böylece çalışma yapacak araştırmacılar ölçek uygulamadan önce her iki tarafa tez projesi çevresinde öğretmenlere öğretim liderliği seminerlerin düzenlenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- ADAIR, John (2005), *Kışkırtıcı Liderlik: Büyük Liderlerden Öğretiler*, Çev., Pelin Ozaner, Mart Matabaası, İstanbul.
- AKYÜZ, Yahya (2001), *Türk Eğitim Tarihi*, 8. Baskı, Alfa Yayınları, İstanbul.
- BAKAN, İsmail (2008), “Örgüt Kültürü ve Liderlik Türlerine İlişkin Algulamalar ile Yöneticilerin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki”, *KMU İİBF Dergisi*, Yıl:10 Sayı:14 Haziran/2008.
- BALTAŞ, Acar (2005), *Ekip Çalışması ve Liderlik*, Remzi Kitabevi, Ankara.
- BEYÇİOĞLU, K. (2009), “İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme”, *İnönü İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Yayınlanmış Doktora Tezi.
- BOSTANCI, B. Aynur (2007), “Sınıf Yönetimi ve Öğretmenin Liderliği”, *Ders Notları Sınıf Yönetimi*, Sakarya: 2007 s. 67-101.
- BOSTANCI, B. Aynur (2010), “Sınıftaki İlişki Düzenini Oluşturmada Öğretmenin Liderliği”, Gülşen, C. *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetim*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- BOEHNKE, Karen, Nick Bontis, Josep J. Distefano ve Andrea C. Distefano (2003), “Transformational Leadership: An Examination of Cross-National Differences and Smilarities”, *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 24, No. 1, p. 5-15.
- BULUÇ, Bekir (2009), “Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 15, Sayı 57, s. 5-34.
- BURSALIOĞLU, Ziya (2007), *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*, 7. Baskı Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- BUYRUKÇU, Fevzi (2007), *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- BÜYÜKÇOLAK, Kamil Mehmet (1997), “Bilgi Çağında Liderlik”, *21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu*, (5-6 Haziran 1997), Bildiriler Kitabı, Deniz Harp Okulu Baasimevi, Tuzla-İstanbul, Cilt 2, s. 321-326
- CAN, Niyazi (2004), *Sınıfta Bir Lider Olarak Öğretmen, Sınıf Yönetimi*, 4. Baskı, Öncü Basımevi, Ankara.
- CAN, Niyazi (2007), “Sınıfta Bir Lider Olarak Öğretmen” Editörler:, Şişma, M. ve Turan, S., *Sınıf Yönetimi*, 5. Baskı, Pegem Yayınları, Ankara.
- CAN, Niyazi, (2009), *Öğretmen Liderliği*, Pegem Yayınları, Ankara.
- COOKE, K. J. (1995), “An Analysis of Teachers Perceptions of Principals Instructional Leaddership in Bureau of Indian Affaris Operated and Bureau Of Indian Affairs Contract Effective Schools”, *Dissertation Abstracts International*, Vol. 55, No. 9, 2654-A.
- ÇAKMAK, Cenap (2010), “Uluslararası Adalet Divanı'nın Kosova Kararı ve Türkiye için Anlamı”, <http://www.hukukihaber.net/uluslararasi-adalet-divaninin-kosova-karari-ve-turkiye-icin-anlami-haber,5559.html>, İndirilen Tarih: 12.09.2010.
- ÇELİK, Öznur (2010), *Okul Yöneticilerinin Özbilinç Yeterliliği ve Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇELİK, Vehbi (1999), *Eğitimsel Liderlik*, 1. Baskı, Pegem Yayınları, Ankara.
- ÇELİK, Vehbi (2000), *Eğitimsel Liderlik*, 2. Baskı, Pegem Yayınları, Ankara.
- ÇELİK, Vehbi (2007), *Eğitimsel Liderlik*, 4. Baskı, Pegem Yayınları, Ankara.
- DERVİŞ, Fetnan (2008), “Osmanlı Döneminden Sonra Kosova’da Türklerin Eğitimi” *VI. Uluslar arası Türk Dili Kurultayı’nda*, Sunulan Bildiriden Bir Alıntı, Ankara.
- DEMİRTAŞ, Hasan (2008), “Sınıf Yönetiminin Temelleri”, Editör: Kıran, H. *Etkili Sınıf Yönetimi*, 4. Baskı, Anı Yayınları, Ankara.

- ERASLAN, Levent (2003), *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERDOĞAN, İrfan (2003), *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- ERİŞEN, Yavuz (2004), “Sınıfta Öğretim Liderliği”, Editör: Erçetin, Ş. ve Çağatay, Ö. *Sınıf Yönetimi*, 2. Seri, 1. Baskı, Asil Yayınları, Ankara.
- GULLEDGE, b. (1995), “The Perceptions of Career Ladder I. Career Ladder II and Career Ladder III Elementary Principals Regarding Instructional Leadership”, *Dissertation Abstracts International*, , Vol. 55, No. 9, 2659-A.
- HALINGER, P. & J. Murphy (1985), “Assessing The Instructional Management Behavior of Principals”, *The Elementary School Journal*, Vol, 86, No.2, 217-247.
- İĞCİLER, Ahmet (1996), *Monografi*, Tan Yayınları, Priştine - Kosova.
- KATZ, Daniel ve Kahn, Robert L.,(1977), *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi*, Çev. Alil Can ve Yavuz Bayar, TODAİE Yayınları, Ankara.
- KEÇECİOĞLU, Tamer (1998), *Liderlik ve Liderler*, Kal-Der Yayınları, İstanbul.
- KIRAN, Hüseyin (2008), “Sınıf Yönetiminin Temelleri”, *Etkili Sınıf Yönetimi*, Anı Yayınları 4. Baskı, Ankara.
- KORO, Bedrettin (2008), “Kosova Eğitim Sistemi ve Türkçe Eğitim”, <http://www.kosovahaber.com>, İndirilen Tarih: 25.11.2008.
- LİKA, Salih (1999), “Yugoslavya’da Türkçe Eğitim”, *Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitim ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni - Bildiriler*, TDK Yayınları, Ankara.
- RECEPOĞLU Suroy, Altay (2006), *Kosova’da Türk Olmak*, Özel Yayın, Prizren – Kosova.
- RECEPOĞLU Suroy, Altay (2004), *Kosova’da Türkçe veya Kimlik Mücadelesi*, Türk Yazarlar Derneği Yayınları, Prizren – Kosova.

- SAFÇI, N. ve Bedrettin Koro (2008), *Kosova'da Türkçe Eğitimde Öğretmen Kadrosu*, Türk Öğretmenleri Derneği Yayınları, Prizren - Kosova.
- SABUNCUOĞLU, Zeyyat ve Melek Tüz (2003), *Örgütsel Psikoloji*, Furkan Ofset, Bursa.
- SMITH, B. N., R. V. Montagno ve T. N. Kuzmenko (2004), "Transformational and Servant Leadership: Content and Contextual Comparisons", *Journal of Leadership & Organizational Studies*, Vol. 10, No. 4, p. 80-90.
- TAHAOĞLU, F. ve, T. Gedikoğlu (2009), "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 15, Sayı 58, s. 274-298.
- TAŞKIRAN, Cemalettin (2009), *Unutuğumuz Vatan Rumeli*, Barış Platin Kitabevi Yayınları, Ankara.
- TOPSAKAL, Cem ve Bedrettin Koro (2007), *Kosova'da Yaşayan Türkçe Eğitim*, Balkan Aydınları ve Yazarları Yayınları 40, Araştırma Dizisi 8, Bay Yayınları, Prizren – Kosova.
- TOPSAKAL, Cem ve Ebubekir Sofuoğlu (2007), "Osmanlı Devleti'nin Kosova Eğitim Sistemi'ne Yönelik Yönetimsel Düzenlemeler", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 4 – Sayı 1.
- TUĞSAVUL, T. Fetiye (2006), *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Liderlik Davranışlarının Karşılaştırması*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- ŞANLI, Cevdet (2004), "Kosova'da Türkçe Eğitim ve Öğretim", *V. Uluslar arası Türk Dil Kurultayı – Bildiriler*, TDK Yayınları, Ankara.
- ŞANLI, Cevdet (2005), "Kosova Bağlamında Eğitimde Kalitenin Yakalanması için Atılacak Adımlar", *Kalite – Fen Edebiyat Dergisi*, Cilt 7 – Sayı 2.
- ŞANLI, Cevdet ve Ergin Jable (2007), "Kosova'da Türkçe ve Türkçe Süreli Yayın Hayatının Dünü ve Bugünü", *Kalite – Fen Edebiyat Dergisi*, Cilt 9 – Sayı 1.
- ŞİŞMAN, Mehmet (2004), *Öğretim Liderliği*, 2. Baskı, Pegem Yayınları, Ankara.

- ÖZDEN, Yüksel (1999), *Eğitimde Dönüşüm Yeni Değerler*, 2. Baskı, Pegem Yayınları, Ankara.
- VIRMİÇA, Raif (2007), “Kosova Türk Eğitim Kurultayı”, *Kosova Türk Eğitiminin 55. Yıldönümü*, Kosova Türk Öğretmenler Derneği Kitap Yayınları, Prizren - Kosova.
- YANTUNA, İlknur (2010), “Kosova’nın Bağımsızlığı Mikro Devlet Bağımsızlığı, Mikro devletler dönemimin Başlangıcı Olabilir Mi?”, <http://www.balkangunlugu.com/v3/index.php?option=com>, 15.10.2010.
- YAMAN, E., H. Yaman ve F. Kovaç (2010), “Kosova’da Türkçe Eğitimi: Tarihi Gelişimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri”, 2. Uluslararası Balkanlarda Sosyal Bilimler Kongresi, 30 Mayıs – 6 Haziran, Bildiriler Kitabı, Cilt 1, s. 649 - 660, Prizren - Kosova.
- ZALEZNIK, Abraham (1999), “Yönetici ve Lider Birbirinden Farklı mıdır?”, *Harvar Business Review – Liderlik*, Çev., Meral Tüzel, Mess Yayınları, İstanbul.

EKLER

EK 1: Sakarya Valiliği İzin Belgesi

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü
SAYI : B.08.4.MEM.4.54.00.05.02.070/ 22691
KONU : Anket Uygulaması

VALİLİK MAKAMINA SAKARYA

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ferdi KOVAÇ ; “**Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri**” konulu anket uygulamasını, İlimiz İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki öğretmenlere Uygulamak istediklerini; Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 26.10.2010 tarih ve 1714 sayılı yazıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu anketin dersleri aksatmamak kaydıyla; İlimiz İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki görevli öğretmenlere uygulanması, yasal gerekliliğin ilgili Okul Müdürlüklerince yerine getirilmesi şartı ile Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir;

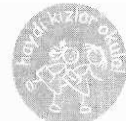
Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınızı arz ederim.


Emine BAŞAR
Milli Eğitim Müdür Vekili


OLUR,
03/11/2010
Muammer AKSOY
Vali Yardımcısı



Resmi Daireler Kampüsü
B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
Tel : 0 264 251 36 14-15-16
Fax : 0 264 251 36 04
http://sakarya.meb.gov.tr
sakaryamem@mcb.gov.tr



EK 2: Prizren İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



Republika e Kosovës
Republika Kosova-Republic of Kosovo
Qeveria - Vlada - Government
Ministria e Arsimit e Shkencës dhe e Teknologjisë
Ministarstvo Obrazovanja, Nauke i Tehnologije
Ministri of Education, Science and Technology

KOSOVA EĞİTİM BİLİM VE TEKNOLOJİ BAKANLIĞI

PRİZREN BÖLGE TEFTİŞ SEKTÖRÜ

Konu: Prizren ve Mamuşa Belediyesi İlk ve Ortaöğretim Okul Öğretmenleriyle Anket Uygulama İzni

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Yönetimi ABD Yüksek Lisans öğrencisi Ferdi Kovaç'ın "Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin Liderlik Davranışları" konulu anket uygulaması için makamımız tarafından Prizren ve Mamuşa belediyesi ilk ve ortaöğretimde Türkçe eğitimde görevli öğretmenlere uygulanması öngörülmüştür. Bilgilerinize arz ederiz.

08.11.2010
Prizren

Prizren Teftiş sektörü
Eğitim müfettişi

Bedrettin KORO

EK 3: Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışları Anketi

Sayın Öğretmenim,

Bu anket, "Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları" adlı yüksek lisans tez çalışması kapsamında veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada toplanan verilerle bu konuda "*Türkiye-Adapazarı ile Kosova'da Türkçe eğitimde görev yapmakta olan öğretmenler*"in görüşlerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Araştırmada öğretmenin öğretim liderliği, "**öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme durumlarını etkileyen davranışları**" olarak ele alınmaktadır. Aşağıda öğretim lideri olan öğretmenin davranışları ifadelerine yer verilmiştir. Lütfen durumunuza uygun seçeneği işaretleyiniz. Kişisel bilgileriniz ve görüşleriniz yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağından dolayı adınızı ve soyadınızı yazmanız gerekmemektedir. Anketin cevaplanmasına göstereceğiniz önem ve ilgi bu araştırmanın güvenilirlik düzeyini yükseltecektir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Öğretmenlerle İlgili Kişisel Bilgiler:

1. Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Bay	<input type="checkbox"/> Bayan	2. Yaşınız	<input type="checkbox"/> 21 – 30	<input type="checkbox"/> 31 – 40
				<input type="checkbox"/> 41 – 50	<input type="checkbox"/> 51 ve üstü
3. Mesleki kıdeminiz	<input type="checkbox"/> 1 – 5 yıl	<input type="checkbox"/> 6 – 10 yıl	4. Ülke	<input type="checkbox"/> Kosova	<input type="checkbox"/> Türkiye - Adapazarı
	<input type="checkbox"/> 11 – 20 yıl	<input type="checkbox"/> 20 ve üstü			
5. Branşınız	<input type="checkbox"/> Sınıf Öğretmeni	<input type="checkbox"/> Branş Öğretmeni			

Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışları		GERÇEKLEŞME DÜZEYİ				
		Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Orta Derecede Katılmıyorum (3)	Çoğunlukla Katılmıyorum (4)	Tamamen Katılmıyorum (5)
1.	Öğrencilerin kendilerine hedef belirlemelerine destek olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Okulun hedeflerinin gerçekleşmesine katkıda bulunurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Sınıfta kural belirlerken öğrencilerin katılımını sağlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Sınıfta öğrencilerin beklentilerini karşılayacak olumlu bir sınıf iklimi oluşmasını sağlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Yeni öğretim stratejilerini kullanmaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Dersleri farklı öğretim materyalleri ile zenginleştiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Öğrencilerle ilgili kararlarda diğer okuldaki diğer öğelerin (öğretmen, yönetici ve veli) görüşlerini alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Öğrencilerinin başarı düzeylerini dikkate alarak, daha üst düzeyde amaçlar belirlerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Öğrenci velileri ile etkili ve sağlıklı iletişim kurarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Sınıftaki öğrencilerle etkili ve sağlıklı iletişim kurarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Ders tüm öğrencilerin aktif olarak katılımını sağlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerime güven veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Eğitim sürecinde velilere güven veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Eğitim sürecinde öğrencilere güven duyarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Öğrencileri hedeflerini gerçekleştirme yönünde güdülerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Ders içi etkinliklerde her öğrencinin bireysel farklılıklarını (zekâ ilgilerini v.b) göz önüne alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



EK 3'ün devamı: Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışları Anketi

17.	Farklı sınıflarda aynı dersi okutan öğretmenler ile eğitim öğretim süreci konusunda işbirliği yaparım.	()	()	()	()	()
18.	Ders dışı etkinliklerin etkili şekilde gerçekleşmesini sağlarım.	()	()	()	()	()
19.	Öğrencilerinin derslerdeki başarı düzeyleri hakkında diğer öğretmenlerle bilgi alış verişinde bulunurum.	()	()	()	()	()
20.	Sınıfımda yaptığım gözlem ve değerlendirmeler sonucu özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için gerekli önlemleri alırım.	()	()	()	()	()
21.	Derste etkili zaman yönetimini (derse zamanında girip-çıkma, ders içi zamanı etkili kullanma v.b.) önemserim.	()	()	()	()	()
22.	Öğrencilerimin ders dışı etkinliklere katılımına destek olurum.	()	()	()	()	()
23.	Mesleki seminer ve etkinliklere kendimi geliştirmek için sürekli katılırım.	()	()	()	()	()
24.	Alanımdaki bilimsel gelişmeleri sürekli izlerim.	()	()	()	()	()
25.	Katıldığım etkinliklerin sonuçlarını meslektaşlarımla paylaşıyorum.	()	()	()	()	()
26.	Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tavır ve davranışları sergilemeye özen gösteririm.	()	()	()	()	()
27.	Sınıfı yönetirken duygularımı etkin bir biçimde yönetme becerisini sergilerim.	()	()	()	()	()
28.	Derse uygun öğretim ilke ve yöntemlerini uygularım.	()	()	()	()	()
29.	Belirli gün ve haftalar, gezi, kutlama v.b. etkinliklerde etkin rol alırım.	()	()	()	()	()
30.	Öğrencilerin değerlendirilmesinde etik değerlere önem veririm.	()	()	()	()	()
31.	Öğrenciler arasında ayırım yapmam.	()	()	()	()	()
32.	Okul yönetimi ile etkili iletişim kurarım.	()	()	()	()	()
33.	Diğer meslektaşları ile etkili iletişim kurarım.	()	()	()	()	()
34.	Başarı düzeyi düşük öğrencilerin başarılarını arttırmak için gerekli tedbirleri alırım.	()	()	()	()	()
35.	Davranışlarım ile öğrencilere rol modeli olurum.	()	()	()	()	()
36.	Davranışlarım ile toplumda rol modeli olurum.	()	()	()	()	()
37.	Eğitim-öğretimi geliştirmeye dönük projelerde görev almaya istekli davranırım.	()	()	()	()	()
38.	Öğrencilerime doğru meslek seçimi yapabilmeleri için rehberlik yaparım.	()	()	()	()	()
39.	Okulun toplum kalkınmasına yönelik faaliyetlerinde etkin rol alırım.	()	()	()	()	()
40.	Sınıfta ders sunumunda sesimi etkili olarak kullanırım.	()	()	()	()	()
41.	Beden dil, jest ve mimiklerimi etkili kullanırım.	()	()	()	()	()
42.	Kılık-kıyafetimin tertip ve temizliğine önem veririm.	()	()	()	()	()
43.	Öğrencilerime verdiğim sözleri tutarım.	()	()	()	()	()
44.	Öğrencilerin problemlerinin çözümünde rehber olurum.	()	()	()	()	()
45.	Sınıfı kurallarını öğrencilerle birlikte belirlerim.	()	()	()	()	()
46.	Sınıfta demokratik bir sınıf ortamı sağlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
47.	Öğrencilerimle sınıf vizyonu geliştiririm.	()	()	()	()	()
48.	Sınıfta sorunların çözümüne öğrencileri de katarım	()	()	()	()	()

Teşekkür ederim.

Ferdi KOVAÇ
SAÜ Eğitim Yönetimi Denetimi
ABD Yüksek Lisans Öğrencisi
Email- ferdi.sau@hotmail.com



ÖZGEÇMİŞ

07.06.1982 Prizren’de doğdum. 1997 yılında “Emin Durak İlk Öğretim” okulunu bitirdim. 2001 yılında “Luqiano Matrioni” Tıp Meslek Lidesinden mezun oldum.

2001 – 2003 yılları arasında Yeni Dönem KTM’nda sunucu ve gazeteci olarak çalıştım. 2004 – 2005 yılları arasında “Ardhmeria - Yeni Eğitimciler Dergisinde” Türkçe sayfalar sorumluluğunu yürüttüm.

2006 yılında Kosova Haber gazetesinde köşe yazarı olarak görev adlım. 2007 yılında Priştine Üniversitesi Prizren Eğitim Fakültesi Türkçe Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun oldum. 2009 – 2010 yılları arasında www.haberhurriyeti.com internet haber portalında haberci ve yazar olarak çalıştım. Çeşitli gazete, dergi ve internet sitelerinde yayınlanmış yazı, haber ve röportajlarım bulunmaktadır.

Şu anda Sakarya Üniversitesi’nde Eğitim Bilimleri Yönetimi’nde yüksek lisans yapmaktayım.