

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK DOKTORA PROGRAMI

**ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL DEĞERLERİ İLE KÜLTÜREL
LİDERLİK ALGILARI VE SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI
ARASINDAKİ YORDAYICI İLİŞKİLER: KOSOVA-TÜRKİYE
KARŞILAŞTIRMASI**

DOKTORA TEZİ

Esin METLİLO

İstanbul

Kasım, 2022

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK DOKTORA PROGRAMI

**ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL DEĞERLERİ İLE KÜLTÜREL
LİDERLİK ALGILARI VE SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI
ARASINDAKİ YORDAYICI İLİŞKİLER: KOSOVA-TÜRKİYE
KARŞILAŞTIRMASI**

DOKTORA TEZİ

Esin METLİLO

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

İstanbul

Kasım, 2022

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

Üye: Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Pınar ÖZKAN

Üye: Prof. Dr. Kaya YILDIZ

Üye: Prof. Dr. Yusuf CERİT

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Doç. Dr. Erhan İÇENER

Enstitüsü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Doktora tezi olarak hazırladığım “**Öğretmenlerin Kültürel Değerler ile Kültürel Liderlik Algıları ve Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki Yordayıcı İlişkiler: Kosova-Türkiye Karşılaştırması**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Esin METLİLO

İstanbul 2022

ÖN SÖZ

Değerler toplumsal beraberliğin ve düzenin en önemli unsurlarından biridir. Her kültür kendine öz değerlere sahiptir. Öğretmenlerin de bireysel kültürel değerleri vardır. Öğretmenler görev yaptıkları kurumlara kendi kültürel değerlerini getirdikleri gibi kurumun sahip olduğu kültürün de zamanla bir parçası olmaktadır. Kurumun kültürünü kültürel lider oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kültürel değerleri ile kültürel liderlik algılarının sınıf yönetiminde eyleme dönüşmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin kültürel değerleri ve kültürel liderlik algılarının sınıf yönetiminde mesleki ve kişisel gelişime yansıyabildiği kadar, varlığını gösterdiği bazı sorunlara daha ılımlı yaklaşabilme ve çözümler üretebilmeye destek olabileceği düşünülmektedir.

Doktora eğitimim ve tez çalışmam süresince samimiyeti ve güler yüzüyle beni yüreklendiren, tecrübeleriyle fark yaratmanın önemini bana öğreten, pozitif enerjisi ile bana yol gösteren ve her daim desteğini sunan saygıdeğer hocam tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Bilal YILDIRIM'a sabrı, yardımları, desteği ve kıymetli zamanı için çok teşekkür ederim. Doktora ders ve izleme sürecinde emeği geçen Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi tüm eğitim görevlilerine, ölçek geliştirme sürecinde uzman görüşü için başvurduğum tüm değerli hocalarıma, veri toplama sürecinde gönüllü olarak ölçeklerimi uygulamamda yardımcı olan tüm meslektaşlarıma, müdürlerime, mesai arkadaşlarıma ve bu süreçte her şekilde yardımını esirgemeyen tüm dostlarıma çok teşekkür ederim.

Tez çalışmam süresince zaman ayıramadığım, hayatımızdan fedakarlık yaparak beni cesaretlendiren, desteğini esirgemeyerek her daim yanımda olup sürekli sevgi ve ilgi gösteren eşime ve oğullarıma, desteklerini her zaman hissettiğim annem, babam ve kız kardeşlerime teşekkürlerimi sunarım.

Esin METLİLO

İstanbul, 2022

ÖZET

**ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL DEĞERLERİ İLE KÜLTÜREL
LİDERLİK ALGILARI VE SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI
ARASINDAKİ YORDAYICI İLİŞKİLER: KOSOVA-TÜRKİYE
KARŞILAŞTIRMASI**

Esin METLİLO

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

Kasım, 2022 – 269 + xv Sayfa

Bu çalışmanın amacı, Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değerleri ile kültürel liderlik algıları ve benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki yordayıcı ilişkilerin belirlenebilmesidir. Araştırma ilişkisel tarama yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye Cumhuriyeti İstanbul ili ve Kosova Cumhuriyeti devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya İstanbul ilçelerinden (Küçükçekmece, Bakırköy, Başak Şehir, Kadıköy, Üsküdar, Maltepe ve Ümraniye) 642 öğretmen ve Kosova Cumhuriyeti şehirlerinden (Pristine, Prizren ve Mamuşa) 448 öğretmen katılmıştır. Veriler “Bireysel Kültürel Değerler Ölçeği, “Kültürel Liderlik Ölçeği” ve “Sınıf Yönetimi Ölçeği” ile toplanmıştır. Öğretmenlerin kültürel değerleri ile kültürel liderlik algıları ve sınıf yönetimi yaklaşımları arasında ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon, yordama düzeylerini belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırma bulgularına göre Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algı düzeylerinin, kültürel liderlik ve benimsenen sınıf yönetimi düzeylerinden daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve ülke değişkenlerine göre ise elde edilen sonuçlarda ülke değişkeninin cinsiyet değişkenine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin ülke değişkenine göre kültürel değer, kültürel liderlik ve sınıf yönetimi yaklaşımları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değerlerden erillik algısı ile kültürel liderlik ve alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Ancak kültürel değerlerden güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm ve uzun erimlilik ile kültürel liderlik alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Güç mesafesi dışında kültürel değerlerin tüm alt boyutlarıyla benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Ayrıca kültürel liderlik geneli ve alt boyutlarıyla ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı ilişki olduğu da belirlenmiştir.

Türkiye'de ve Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarının kültürel liderlik algılarının ve sınıf yönetimi yaklaşımlarının önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de ve Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının da benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına yönelik anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kültürel Değerler, Kültürel Liderlik, Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.

ABSTRACT

**PREDICTIVE RELATIONS BETWEEN TEACHERS' CULTURAL
VALUES AND PERCEPTIONS OF CULTURAL LEADERSHIP AND
CLASSROOM MANAGEMENT APPROACHES:
KOSOVO-TURKEY COMPARISON**

Esin METLİLO

PhD, Educational Administration and Supervision

Thesis Supervisor: Assoc. Dr. Bilal YILDIRIM

November, 2022 – 269 + xv Pages

The aim of this study is to determine the predictive relationships between the cultural values of teachers in Turkey and Kosovo, their perceptions of cultural leadership and their classroom management approaches. The research was conducted with the relational screening method. The study group of the research consists of teachers working in public schools in the Republic of Turkey, Istanbul and the Republic of Kosovo in the 2021-2022 academic year. 642 teachers from the districts of Istanbul (Küçükçekmece, Bakırköy, Başak Şehir, Kadıköy, Üsküdar, Maltepe and Ümraniye) and 448 teachers from the cities of the Republic of Kosovo (Pristina, Prizren and Mamusa) participated in the research. Data were collected with the "Individual Cultural Values Scale", "Cultural Leadership Scale" and "Classroom Management Scale". Pearson Correlation was used to determine the relationship between teachers' cultural values, cultural leadership perceptions and classroom management approaches, and regression analysis was conducted to determine their predictive levels.

According to the research findings, it was seen that the cultural value perception levels of the teachers in Turkey and Kosovo were lower than the cultural leadership and adopted classroom management levels. According to the gender and country variables, it was determined that the country variable was more effective than the gender variable in the results obtained.

Cultural values, cultural leadership and classroom management approaches of teachers in Turkey and Kosovo differ significantly according to the country variable.

There is no significant relationship between the perception of masculinity from cultural values and cultural leadership and sub-dimensions of teachers in Turkey and Kosovo. However, it has been observed that there is a significant relationship between the power distance from cultural values, uncertainty avoidance, collectivism, long-term and cultural leadership sub-dimensions. Except for power distance, there is a significant relationship between all sub-dimensions of cultural values and the sub-dimensions of classroom management approaches adopted. It has also been determined that there is a significant relationship between the general and sub-dimensions of cultural leadership and the classroom management approaches adopted.

It has been determined that the cultural value perceptions of teachers working in Turkey and Kosovo are an important predictor of their cultural leadership perceptions and classroom management approaches. Cultural leadership perceptions of teachers working in Turkey and Kosovo were also found to be a significant predictor of the classroom management approaches adopted.

Keywords: Cultural Values, Cultural Leadership, Classroom Management, Classroom Management Approaches.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Giriş	1
1.2. Problem Durumu	1
1.3 Tezin Amacı	10
1.3.1. Tezin Alt Amaçları	10
1.4. Önem.....	11
1.5. Varsayımlar.....	13
1.6. Sınırlılıklar	13
1.7. Tanımlar	13
İKİNCİ BÖLÜM	16
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	16
2.1. Değerler	16
2.1.1. Değer Kavramı ve Tanımı	16
2.1.2 Kültür	27
2.1.3. Kültürel Değerler	34
2.2. Liderliğe Genel Bir Bakış.....	37
2.2.1. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları	39
2.2.2. Öğretim Liderliği	41
2.2.3. Öğretmen Liderliği	42
2.2.4. Dönüşümcü ve İşlemsel Liderlik	43
2.2.5. Vizyoner Liderlik.....	46
2.2.6. Hizmetkâr Liderlik.....	47

2.2.6. Otantik Liderlik.....	49
2.2.7. Takım Liderliği	50
2.2.8. Kadınlar ve Liderlik.....	52
2.2.9. Örgüt Kültürü.....	52
2.2.10. Okul Kültürü	58
2.2.11. Kültürel Liderlik	62
2.3. Sınıf Yönetimi.....	70
2.3.1. Sınıf Yönetimi Kavramı ve Tanımı	70
2.3.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları	74
2.3.3. Sınıf Yönetimi Disiplin Modelleri.....	78
2.3.4. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	84
2.3.5. Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Genel Bir Değerlendirme	90
2.6. İlgili Araştırmalar	91
2.6.1. Kültürel Değerlerle İlgili Araştırmalar	92
2.6.2. Kültürel Liderlikle İlgili Araştırmalar	96
2.6.3. Sınıf Yönetimi ile İlgili Araştırmalar.....	100
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	106
YÖNTEM	106
13.1 Araştırmanın Modeli	106
3.2 Çalışma Grubu.....	106
3.3. Verilerin Toplanması.....	107
3.4 Veri Toplama Araçları.....	108
3.4.1 Kişisel Bilgi Formu.....	108
3.4.2 Kültürel Değerler Ölçeği	108
3.4.3 Kültürel Liderlik Ölçeği.....	109
3.4.3.1. Kültürel Liderlik Ölçeğinin Revize Süreci	110
3.4.3.1.1. Geçerlik Çalışması.....	112
3.4.3.1.2 Güvenirlik Çalışması	120
3.4.4. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği	121
3.4.4.1 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğinin Geliştirilmesi	122
3.4.4.1.1 Geçerlik Çalışması.....	123
3.4.4.1.2 Güvenirlik Çalışması	132
3.5 Verilerin Analizi.....	134

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	139
BULGULAR.....	139
4.1. Bulgular.....	139
4.1.1. Birinci Alt problem: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	139
4.1.2. İkinci Alt Problem: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	140
4.1.3. Üçüncü Alt problem: Türkiye ve Kosova'daki Öğretmenlerin Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması	141
4.1.4. Dördüncü Alt Problem: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer Algılarının Cinsiyet ve Ülke Değişkenine Göre Karşılaştırılması	142
4.1.4.1. Cinsiyet: Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analiz sonuçları	142
4.1.4.2. Ülke: Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algılarının ülke değişkenine göre t-testi analiz sonuçları	143
4.1.5. Beşinci Alt Problem: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algılarının Cinsiyet ve Ülke Değişkenine Göre Karşılaştırılması	145
4.1.5.1. Cinsiyet: Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analiz sonuçları	145
4.1.5.2. Ülke: Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının ülke değişkenine göre t-testi analiz sonuçları	146
4.1.6. Altıncı Alt Problem: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	147
4.1.6.1. Cinsiyet: Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi analiz sonuçları	147
4.1.6.2. Ülke: Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarının ülke değişkenine göre t-testi analizi sonuçları	149
4.1.7. Yedinci Alt Problem: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değerleri ve Kültürel Liderlik Algıları Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması	150
4.1.8. Sekizinci Alt Problem: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değerleri ve Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki	153
4.1.9. Dokuzuncu Alt Problem: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algıları ile Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki .	156
4.1.10. Onuncu Alt Problem: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer Algıları ile Kültürel Liderlik Algılarına Yönelik Regresyon Analizi	158

4.1.11. Onbirinci Alt Problem: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer Algıları ile Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarına Yönelik Regresyon Analizi	161
4.1.12. Onikinci Alt Problem: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algılarının Benimsenen Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları	165
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	169
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	169
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	169
5.1.1. Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer Algı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Sonuç	169
5.1.2. Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	175
5.1.3. Türkiye ve Kosova'daki Öğretmenlerin Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Algı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Sonuç	177
5.1.4. Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer Algılarının Cinsiyet ve Ülke Değişkenine Göre Karşılaştırılması Yönelik Tartışma ve Sonuç	179
5.1.5. Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algılarının Cinsiyet ve Ülke Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Sonuç	180
5.1.6. Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Cinsiyet ve Ülke Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Sonuç	182
5.1.7. Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer ve Kültürel Liderlik Algıları Arasındaki İlişki Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Sonuç	183
5.1.8. Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer Algıları ve Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Sonuç	186
5.1.9. Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algıları ve Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Sonuç	191
5.1.10. Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer ile Kültürel Liderlik Algılarına Yönelik Regresyon Analizi	193
5.1.11. Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer Algıları ile Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarına Yönelik Regresyon Analizi	195
5.1.12. Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algılarının Benimsenen Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Regresyon Analizi	197
5.2. Öneriler	200

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler	200
5.2.2. Uygulayıcılara Öneriler	201
KAYNAKÇA	203
EKLER	247
EK- 1 Kişisel Bilgi Formu.....	247
EK-2 Kültürel Değer Algıları Ölçeği	248
EK- 3 Kültürel Liderlik Ölçeği	254
Ek-4 Sınıf Yönetimi Yaklaşımaları Ölçeği	260
EK-5 Etik Kurul İzin	264
EK-6 Türkiye Valilik İzin	266
EK-7 Kosova İzin	268
ÖZGEÇMİŞ.....	269
Esin METLİLO	269

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2. 1: Kültürel Liderliğe Ait Altı Ortak Konu	63
Tablo 3. 1: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	107
Tablo 3. 2: KGO Minimum Değerleri.....	110
Tablo 3. 3: Türkiye ve Kosova'daki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	111
Tablo 3. 4: Kültürel Liderlik Ölçeği Betimsel İstatistik Değerleri	112
Tablo 3. 5: Kültürel Liderlik Ölçeğinin Kayser-Mayer-Olkin ve Bartlett's Testi Sonuçları	114
Tablo 3. 6: Kültürel Liderlik Ölçeği'nin İlk Analiz Özdeğerleri ve Açıkladığı Varyans	115
Tablo 3. 7: Kültürel Liderlik Ölçeği Son Analiz Değerleri ve Açıkladığı Varyansı	116
Tablo 3. 8: Kültürel Liderlik Ölçeğinin Faktör Madde Yükleri ve Kalan Madde -Toplam Korelasyonu	117
Tablo 3. 9: Kültürel Liderlik Ölçeği Geneli ile Faktörler Arası Korelasyon Değerleri	118
Tablo 3. 10: Kültürel Liderlik Ölçeğinin DFA Verileri.....	120
Tablo 3. 11: Kültürel Liderlik Ölçeğine Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları	121
Tablo 3. 12: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları	123
Tablo 3. 13: Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği Betimsel İstatistik Değerleri	125
Tablo 3. 14: Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeğinin Kayser-Meyer-Olkin ve Bartlett's Testi Değerleri	126
Tablo 3. 15: Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğinin İlk Analiz Özdeğerleri ve Açıkladığı Varyans	127
Tablo 3. 16: Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğinin Analiz Değerleri ve Açıklanan Varyans Sonuçları.....	128
Tablo 3. 17: Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğinin Faktör Madde Yükleri ve Kalan Madde Toplam Korelasyonu	129
Tablo 3. 18: Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği Toplam Puanı ve Faktörler Arasındaki Korelasyon	130
Tablo 3. 19: Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği DFA verileri	132
Tablo 3. 20: Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeğine Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları	133
Tablo 3. 21: Bireysel Kültürel Değerler Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Betimsel Değerler	135
Tablo 3. 22: Kültürel Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel Değerler	136
Tablo 3. 23: Sınıf Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel Değerler.....	136
Tablo 3. 24: Ölçeklere Ait Cronbach-Alfa İç Tutarlık Katsayıları	137

Tablo 4. 1: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer Algı Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	139
Tablo 4. 2: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algı Düzeylerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	140
Tablo 4. 3: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Düzeylerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..	141
Tablo 4. 4: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer Algılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-test Analiz Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	142
Tablo 4. 5: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer Algılarının Ülke Değişkenine İlişkin t-testi Analiz Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	144
Tablo 4. 6: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-testi Analiz Sonuçlarının Karşılaştırılması	145
Tablo 4. 7: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algılarının Ülke Değişkenine Göre t-testi Analiz Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	147
Tablo 4. 8: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-testi Analiz Sonuçlarının Karşılaştırılması	148
Tablo 4. 9: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Ülke Değişkenine Göre t-testi Analiz Sonuçlarının Karşılaştırılması	149
Tablo 4. 10: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değerleri ve Kültürel Liderlik Algıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	150
Tablo 4. 11: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değerleri ve Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	153
Tablo 4. 12: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algıları ve Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları	156
Tablo 4. 13: Kosova'da Görev Yapan Öğretmenlerin Kültürel Değer Algılarının Kültürel Liderlik Algılarına İlişkin Regresyon Analizi	159
Tablo 4. 14: Türkiye'de Görev Yapan Öğretmenlerin Kültürel Değer Algılarının Kültürel Liderlik Algılarına İlişkin Regresyon Analizi	160
Tablo 4. 15: Kosova'da Görev Yapan Öğretmenlerin Kültürel Değer Algılarının Benimsenen Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Regresyon Analizi	161
Tablo 4. 16: Türkiye'de Görev Yapan Öğretmenlerin Kültürel Değer Algılarının Benimsenen Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Regresyon Analizi	164
Tablo 4. 17: Kosova'da Görev Yapan Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algılarının Benimsenen Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Regresyon Analizi	166
Tablo 4. 18: Türkiye'de Görev Yapan Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algılarının Benimsenen Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Regresyon Analizi	167

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3. 1: Kültürel Liderlik Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları	119
Şekil 3. 2: Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları	131



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde tezin problem durumuna, amacına, alt amaçlarına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Giriş

Her toplumun kendine özgü kültürü vardır. Toplumların coğrafi konumları, tarihleri, yaşayış biçimleri ve nüfus yapıları kültürel farklılığın temel etkenlerindedir (Şanlıer Yüksel, 2013:35). Toplumlarda olduğu gibi bireyler arasındada farklılıklar mevcuttur. Her toplumun kendine özgü kültürü olduğu gibi o toplumun bireylerin içinde yaşadığı toplumsal kültürü algılama ve değerlendirme biçimi de farklı olabilir.

Kültür, birden fazla davranışa hizmet eden mekanizmalar düzeneğidir (Triandis & Brislin, 1983: 139). Kültür bireysel değer, inanç ve davranışları biçimlendiren, sosyal düzeni ve ilişkileri etkileyen karmaşık bir sistemdir (Child & Warner, 2003:3). Kültür, en belirgin şekilde toplumları birbirinden ayıran veya birleştiren soyut bir olgudur (Baumman, 1996:11). Kültür öğrenilebilir, değiştirilebilir özelliklere sahip (Kluckhohn, 1951:86) makro ile mikro sistemlerin ayrılmaz bir parçasıdır (Sekeran, 1983:68). Kültür bireysel düşünce ve davranışlarda şekillenirken toplumsal kültürü de etkilemekte ve toplumsal kültürden de etkilenmektedir. Bireyler hem makro hemde mikro çevrenin bir üyesi olarak kültürü öğrenir, kültürden etkilenir ve davranışlarında sergilerler.

1.2. Problem Durumu

Kültürün en belirgin özelliklerinden birisi değer yargılarıdır (İşçi, 1995). Kültür, değer yargıları ile farklılık ve benzerliklere zemin hazırlamakta, simgelerle toplumsal yansımalara dönüşmektedir (Kluckhohn, 1951:86; Münch ve Smelser, 2014:117-120). Hofsted'e (1981: 25) göre değer, bazı olayları başkalarına karşı tercih etme konusunda geniş bir eğilim olarak tanımlanmaktadır. Değerler arzu edilene yönelik inançlar, zihinsel yazılımların görünmez boyutu, hayatın ilk yıllarında kazanılan, sonrasında sadece

şekillenen bir olgudur (Barutçugil, 2011: 74). Her toplumun kendine ait değerleri vardır (Fischer, 2009:165-178) ve onu bu değerleri ile ön plana taşımaktadır. Bireysel kültürel değerler toplumdaki farklılıkların göstergesidir. Farklı kültürler sahip toplumların bireylerinin de farklı bireysel kültürel değerlere sahip olduğu görülmüştür (Fischer ve Poortinga, 2012: 157-170).

Schein (1990: 109-119) değeri, kültürün en belirgin özellikleri olarak ifade etmektedir. Kültürün en temel konusu değer ve değerler bütünüdür. Hofstede'ye (1981: 25) göre değer, bazı olayları başkalarına karşı tercih etme konusundaki geniş bir eğilim olarak tanımlanmaktadır. Değerler hayatın ilk yıllarında kazanılan sonrasında sadece şekillenen bir özelliğe sahiptir. Bu özellik zihinsel imgelerle, çevresel etmenlerle, toplumsal kurullarla ve yeni uygulamalar ile bilinçli bir öğrenmenin gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Bilinçli öğrenme günümüz toplumunda istenen en önemli özellik olmasına rağmen küreselleşmenin getirdiği çok sayıda değişikliklerle yüz yüze kalmaktadır (Barutçugil, 2011: 74). Özellikle değerler sisteminde bilinçli değerlerin öğrenilmesi üzerinde durulmaktadır. Değerler, ortamın gerektirdiği boyutta şekillenmeye eğilim göstermektedir (Daft, 2015). Geçmişten gelen bazı değerlerin yok olması ve bu değerlerin yerine yeni toplumsal değerlerin geçmesi gündem konusudur. Fischer (2009:165-178) değişime açık değerleri sosyal ve toplumsal kontrol araçları olarak göstermektedir. Bir bakıma bu araçların dayanışma sürecinde kullanıldığını ve bireylerin kendi kişiliklerini oluşturmalarında rehberlik görevini üstlendiklerini ifade etmektedir. Değerler, her toplumun ideal düşünce boyutuna ulaşmasını sağlamaktadır. Her bireyin hem bireysel hem de sosyal açıdan değerlerini oluşturmasında bir aracı, maddi ve kültürel nesnelerin üzerinde odaklanan bir amacı olduğu belirtilmektedir. Aracı ve amacı olan bütün bu özellikler kültürel değerler şemsiyesi altında toplanmaktadır.

Toplumsal değerlerde olduğu gibi bireylerin inançlarına göre sıralanan ve uygulanan değerler bireysel kültürel değerleri oluşturmaktadır. Bireysel kültürel değerler bireylerin inanç, ihtiyaç ve normlarını temsil etmektedir. Değerler, bireylerin özel ihtiyaçları ile belirlenen, inançları ile şekillenen ve davranışlarıyla görünürlük kazanan kültürel değerler bütünüdür. Ailede başlayan değerler eğitimi, eğitim kurumları ve sosyal çevre ile

etkileşim içinde bütünleşmektedir. Bireysel değerler bireyin ailesinin, yaşadığı eğitim sürecinin ve sosyal hayatının etkileşimi ile oluşmaktadır (Hofstede, 1980). Dolayısıyla bireysel kültürel değerler bir bireyin toplumdaki yerini gösteren kendi resmi gibidir. Toplumların ve bireylerin sahip oldukları kültürel değer algıları olduğu gibi örgütlerin de kendine özgü kültürü ve bu kültür içerisinde değerleri vardır (Theodorson ve Theodorson, 1979:455).

Örgüt kültürünü üyelerin paylaştığı duygular, normlar, etkileşimler, çabalar, beklentiler, değerler, inançlar, tutumlar, semboller ve gelenekler oluşturur (Çelik,2013). Diğer bir tanıma göre örgüt kültürü, örgüt üyelerinin davranışlarını yönlendiren normlar, davranış kalıpları, değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemidir. Schein örgüt kültürünü, örgütte ya da grupta ortak olarak bulunan normlar, değerler, kalıplar, ayinler ve gelenekler olarak tanımlamaktadır (Schein, 1992). Okullar birer örgüt özelliği taşımaktadır. Bu sebeple her okulun da kendine özgü kültürü bulunur. Okul kültürü de toplumsal kültür gibi değişim ve gelişmelerden ayrı düşünülemez. İzole edilmiş bir okul kültürünün bir müddet sonra toplumsal beklentilerin gerisinde kalması kaçınılmazdır. Okul yöneticileri ve öğretmenler işbirliği içerisinde okulun kültürel yapısını bilimsel ve toplumsal gelişmelere uygun olarak geliştirmeleri gerekmektedir. Okul kültürü, yöneticilerin dışındaki diğer işgörenlerin de desteğini ve kabulünü gerektirmektedir. Teknolojinin değişmesi kültürel değişimleri de beraberinde getirir. Ancak kültürün değişimi o kadar kolay olmamaktadır (Ediger, 1997).

Alışkanlıkları ve inançları değiştirmek fiziksel unsurları değiştirmek kadar kolay değildir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin hatta tüm diğer üyelerin okul içindeki ve dışındaki günlük işlerini tamamlamaları gerekir. Örgütsel kültür, eğitim alanında daha net olarak okul ortamında ele alındığında, kültürel unsurların okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde en önemli unsur olan öğretmen ve yöneticilerin etkinliklerindeki etkisinin neler olabileceğinin anlaşılmasında büyük kolaylıklar sağlayacaktır. Bu sebeple okul yöneticilerin kültürel rollerini bilmeleri ve etkili biçimde uygulayabilmeleri önemlidir. Kültürel liderlik, lider tarafından, örgütün misyon, amaç ve hedeflerinin oluşturulması ve sürdürülmesi alanıdır. Kültürel liderlik, liderin personelin sorumluluklarını, rollerini net

olarak anlaması, bir toplum duygusunun oluşturulması ve sürdürülmesinde personele yardım etmesi sürecidir (Furtwengler, 1992).

Kültürel liderlik örgütteki bireyler tarafından paylaşılan, ideolojiler, inançlar, değerler ve normlarla çalışanların etkilenmesi sürecidir (Beyer ve Browning, 1999). Kültürel liderlik kültürel ve sembolik süreci kullanmayı içerir. Bu süreç işgörenler için ortak anlamlar oluşturur, akademik işgörenlerin doğasını tanımlar. Kültürel liderlik işlerin kolaylaştırılması, liderin daha çok diyalog ortamını oluşturması sürecidir (Tierney, 1992). Kültürel liderliği, okul kültürünü oluşturan ortak düşünüş, inanış, sembol, kabul, gelenek ve normlar aracılığıyla çalışanların amaçlar doğrultusunda eyleme geçirilebilmesi süreci olarak tanımlamak mümkündür. Liderler, çalışanlar için anlam ifade eden yenilikler ve uygulamalar getirerek örgüt kültürünü yönlendirebilirler. Kültürel liderlik için, liderin dikkatinin özelliklere ve kontrole odaklanması, kritik konularda ve örgütsel krizlerde buna hemen reaksiyon göstermesi, rol modelliği yapması, öğretici olması, arkadaş olması, ödül ve ceza sistemini ve statüyü iyi belirlemesi, yeni üyelerin seçimi, terfi ve emeklilik için birtakım kurallar belirlemesi gerekmektedir (Biggerstaff, 2012). Ortak ideallerin oluşturulması, bu ideallerin kurumsal ve bireysel olarak mükemmeliği arama boyutunda olması ayrıca personel için etkileyici, büyüleyici bir özellik oluşturabilir.

Kültürel liderliği, okul kültürünü oluşturan ortak düşünüş, inanış, sembol, kabul, gelenek ve normlar aracılığıyla çalışanların amaçlar doğrultusunda eyleme geçirilebilmesi süreci olarak tanımlamak mümkündür. Okullarda kurum kültürünün değiştirilmesi ile liderlik arasında yakın ilişki vardır. Liderler öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını tatmin etmek için kendi kurumlarını yeniden şekillendirmek durumundadır. Liderler, çalışanlar için anlam ifade eden yenilikler ve uygulamalar getirerek örgüt kültürünü yönlendirebilirler. Liderin işi, sistemi değerlerle kaynaştırmaktır (Peters ve Waterman, 1998). Lider, örgütle ilgili önceden yerleşen bir felsefe olmadığı için kurucusu olduğu örgütün kültür değerlerine kendi bakış açısını ve davranış örüntülerini yerleştirir. Zaman içerisinde bu örgüt kültürünün temel değerleri olarak kalıplaşır. Eğitim örgütlerinde, okulun kurucusu veya yöneticisi olan lider, önceden belirlenen örgütsel hedeflere ulaşmada örgüt içi

iletişim ve uygulama kurallarını davranış örnekleriyle çalışanlara bir süreç olarak benimsetebilir.

Okul örgütü içerisinde öğretmen bir model, bir rehber ve bir sınıf yöneticisidir. Değerleri kültürel boyutu ile içselleştiren, aktaran ve uygulayandır. Bundan dolayı bir öğretmenin mesleği gereği birden fazla sorumluluğunu yerine getirme çabası çok önemlidir. Bu çabanın gerçekleştirilmesi için eğitim kurumlarında bu değerleri taşıyan okul yöneticisine ihtiyaç duyulmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Yönetici, yeni nesil eğitim anlayışına uyumun sağlanması için başarı odaklı eğitim sistemleri yerine özgüveni yüksek, toplumsal ortamda kendini ifade edebilen, kültürel boyutta başarılı olan bireylerin yetiştirilmesine önem vermeli (Selanik Ay ve Erbasan, 2016). Okul kültürü, okulları birbirinden ayıran davranışlar bütünü, üyeleri tarafından paylaşılan anlamlar sistemidir (Fink ve Resnick, 2001). Kültürel lider ise bu sistemde bireysel ve çevresel etkileşimin dengesini sağlayandır (Yıldırım, 2001). Yöneticiler ile öğretmenlerin kabiliyetlerine ve kapasitelerine yönelik paylaşılan değerler bütünü okul kültürünün en değerli modülünü oluşturmaktadır (Yıldırım, 2005).

Öğrenme ve öğretim süreci okul örgütünün teknik temelidir. Tüm diğer öğeler bu temel doğrultuda şekillenmektedir. Öğrenme ve öğretme dikkat gerektiren ayrıntılı süreçtir. Süreç dikkatinde görev tekrar öğretmene aittir (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2012). Bu süreç içerisinde öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencileri okulun ve dersin amacına uygun bir biçimde yönlendirebilmesi gerekir. Sınıf içi etkinliklerde öğretmenin öğrencileri öğrenilmesi gerekenlere yönlendirebilmede uygun ortamın oluşturması ve diğer uygulamaları genel olarak sınıf yönetimi olarak ifade edilebilir.

Sınıf yönetimi, öğrencilerin bilişsel, duygusal, davranışsal öğrenmelerinde yol gösterici bir eylemdir (Jenkins, 1998) Eylem yaklaşımlar, ilkeler ve bakış açılarıyla bütünleşerek öğretmenler de hayat bulur. Yüksek ve kaliteli bir eğitim-öğretimin gerçekleştirilmesi sınıf yönetiminin başarıyla uygulandığı ortamlarda olmaktadır (Erdoğan, 2002). Bu durumda öğrencilerin hazır bulunuşlukları, anlama seviyeleri, ortam özellikleri, kültürel

değerleri, sosyal becerileri ve daha çok sayıda özelliklerin iyice irdelenmesi ve doğru eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Erden, 2018).

Sınıf yönetimi, öğrenci davranışlarını kontrol etmeyi ve disiplini yönetmeyi (Gay, 2004), öğretimi planlamayı, kural ve beklentileri açıklamayı, pozitif sınıf iklimi oluşturmayı, problem davranışları önlemeyi içermektedir (Jones, 2006; Phunstog, 1999). Sınıf yönetimi, sınıf hayatının bir orkestra gibi yönetilmesi, verimli ve olumlu eğitim-öğretim ortamının sağlanması (Woolfolk, 1995), sınıf içi gerçekleştirilen etkinliklerde çalışma engellerinin en aza indirilmesi ya da ortadan kaldırılması, öğrenci katılımının sağlanması, öğretim zamanının etkin kullanılmasını (Kearney, Plax, Hays ve Ivey, 1991), eğitim ve öğretim amaçlarının doğrultusunda, öğrenmenin gerçekleşmesi için çevre ve öğrenci davranışlarının düzenlenmesi ve kontrol edilmesidir (Erden, 2018; Kunter, Baumert ve Köller, 2007).

Sınıf yönetimi yaklaşımları, öğrenci davranışlarını kurallarla düzenlemek, öğretmen-öğrenci ilişkilerini kurabilmek, etkinliklerden iyileştirmeye kadar değişen başarılı bir sınıf ortamının yaratılmasına yardımcı olmak için kullanılmaktadır. Sınıf yönetimi çabaları başarısız olduğunda öğretmenlerin tepkisel veya kontrol edici stratejilere başvurması gerekebilir (Froyen ve Iverson, 1999). Sınıf yönetimi ile ilgili en genel sınıflandırma geleneksel ve çağdaş yaklaşım bağlamında yapılmaktadır. Geleneksel yaklaşım otokratik ve öğretmen atmosferi özelliklerini taşıırken çağdaş yaklaşım ise demokrasi ve öğrenci merkezlilikten hız almaktadır. Geleneksel yaklaşım öğrencileri bireyden çok grup olarak gören ve tüm öğrencileri kapsayan belirli kuralların uygulandığı sınıf ortamlarıdır. Çağdaş yaklaşım ise öğrenci bireyselliklerini ön plana çıkararak esnek bir yönetim modelini ortaya koymaktadır (Yılmaz, 2006: 1-19).

Tepkisel yaklaşım, olumsuz bir davranış sırasında ortaya çıkan, olumlu davranışları ödüllendiren ve tam tersi istenmeyen davranışın düzeltilmesi için ceza uygulamaya başvurulmuş bir yaklaşım türüdür (Little, Hudson ve Wilks, 1998). Tepkisel yaklaşım olumsuz davranış takibinde ortaya çıkmaktadır. Yetişkin otoritesi ile öğrencinin dıştan kontrolü gerçekleştirilmektedir (Fallona ve Richardson, 2006). Önlemsel yaklaşım,

süreçlerin düzenini bozabilecek olası sorunları göz önünde bulundurarak geleceğe yönelik planlamayı içermektedir. Gerçekleşmeden önce algılanan tehlike–risk oluşumunu ele alan eylemlerdir (Wilks, 1996). Önlemsel yaklaşım, istenmeyen bir davranışı önceden tahmin etmek ve ortaya çıkmasının önleme anlayışına dayanmaktadır. Uygunsuz bir davranışın sergilenme olasılığını azaltmak ve problemler tırmanmadan meydana gelebilecek davranışın engellenmesidir (Safran ve Oswald, 2013). Gelişimsel yaklaşımda öğretmenlerin sınıflarında hem entelektüel merakın uyarılması hem de duygusal ve sosyal gelişim açısından bireysel öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir atmosfer oluşturmaları önemlidir. Öğrencilerin okulda veya sınıf ortamında genel gelişimlerdeki farklılıklar belirgindir. Öğretmenler bu farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrencilerin öğrenmelerini sağlamalıdır (Clark, 1967: 135-167). Bütünsel yaklaşım, hem pratik tavsiyeler hem de bu tür uygulamaları destekleyen felsefi ilkeler açısından önleyici ve tepkisel disiplin yaklaşımlarını içine almaktadır. Okul ve sınıf için bir davranış yönetimi politikası oluşturma adımlarını sağlamaktadır (Olsen ve Neilsen, 2006).

Kültürel değerler ile kültürel liderlik algılarının sınıf yönetiminde eyleme dönüşmesi ve uygulanması söz konusudur. Ayrıca başarılı bir öğretmenin kültürel değerlerinin, kültürel liderlik algıları ve sınıf yönetimi arasında bir uyumun olması beklenir. Öğretmenlerin kültürel değerleri ve kültürel liderlik algılarının sınıf yönetiminde mesleki ve kişisel gelişime yansıtılabildiği kadar, varlığını gösterdiği bazı sorunlara daha ılımlı yaklaşılabilir ve çözümler üretebilmeye destek olabileceği düşünülebilir. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ile değerlere ilişkin algıları arasında önemli ilişkilerin bulunduğu bilinmektedir (Şahin-Fırat, 2010). Benzer biçimde öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasındaki pozitif yönde anlamlı ilişkiyi rapor eden araştırmalar da vardır (Fırat, 2007). Bir araştırmaya göre, kamu ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, bireysel ve örgütsel değerlere ilişkin algıları ile okulun değerleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Taşdan, 2010). Bunlara ek olarak, öğretmenlerin bireysel değerlerinin ve örgütsel değerlerin uyumuna ilişkin algılarının anlamlı düzeyde olduğu da görülmüştür (Sezgin, 2006).

Ayrıca öğretmenlerinin demokratik değerlere ilişkin görüşleri ile sınıf yönetimi tarzları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu (Yılmaz, 2011) belirlenmiştir. Benzer biçimde öğretmenlerin sınıf yönetiminde tercih ettikleri değerleri, anlatım, geribildirim, modelleme, kişisel örgütlenme ve sınıf iklimi oluşturma biçimlerinde sınıf yönetimine yansıtıkları görülmüştür. Sınıf yönetiminde yansıtılan değerlerin ise öğrencilerin akademik gelişimleri, sınıf iklimi ve öğrenci davranışları ile kişiler arası ilişkiler üzerinde etkili olduğu ulaşılan sonuçlarına varılmıştır (Pekince, 2010). Kültürel liderlik ile okul çıktıları arasında pozitif yönde, anlamlı düzeyde anlamlı ilişkilerin bulunduğu, okul çıktılarını en fazla etkileyen liderlik yaklaşımlarının ortak özelliğinin, insanı merkeze almaları olduğu da rapor edilmektedir (Aydin ve Sarier, 2013). Bu araştırma sonuçlarına da bakıldığında, öğretmenlerin kültürel değerleri ile okul kültürü ve sınıf yönetimi uygulamaları, kültürel değerlerle sınıf yönetimi uygulamaları ve kültürel liderlikle sınıf yönetimi uygulamaları arasında anlamlı etkileşim olduğu düşünülmektedir.

Yapılan literatür araştırmasına göre öğretmenlerin kültürel değerlerine yönelik yapılan çalışmalarda öğretmenlerin kültürel değerleri ile çatışma yaklaşımları (Kirişçi, 2010), eleştirel pedagoji ilişkisi (Yılmaz, Altinkurt ve Ozciftci, 2016), öğretmen deneyimleri (Kotluk ve Kocakaya, 2019; Paksoy, 2017), kültürel değerler ve eğitim (Kasa, 2015), sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk düzeyleri (Ersoy, 2019), teknolojiyi kullanma niyetleri (Huang, Teo, Sacher-Prieto, Garcia-Penalvo ve Olmos-Miguelanez, 2019) arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalara rastlanılmıştır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin kültürel değerlerin farklı boyutlarına sahip oldukları ve davranış ile düşüncelerinin bu değerler üzerinde şekillendiğini, kültürel değerlerin eğitim değişkenlerinde etken olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca kültürel değer tanımı ve literatüründe toplumlar arasında kültürel değer farklılıkları ile ilgili bilgilere yer verilmekte, kültürler arası farklılıkların olduğu, bu farklılıkların toplumların yaşayış biçimlerinden kaynaklandığı ifade edilmektedir (Bardi ve Schwartz, 2003; Bahtijarevic Siber ve Sikavica, 2001; Hofstede, 2015: 547 ve Schwartz, 1992: 25).

Öğretmenlerin kültürel liderlik algıları ile ilgili yapılan çalışmalarda yöneticilerin kültürel liderlik rolleri ile öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri (Akgül, 2019; Gurbetoğlu ve Genç,

2019), okul yöneticilerinin kültürel sermaye yeterlik düzeyleri (Gökalp, 2018), öğretmenlerin örgütsel güven etkisi (Özüberk, 2014) arasındaki ilişki tespit etmeye yönelik gibi araştırmalara rastlanmıştır. Araştırmalarda öğretmen görüşlerine göre kültürel liderlerin öğretmen iş doyumuna, başarısına, motivasyonuna, aktif katılımına etkili olduğu belirlenmiştir.

Kültürel lider, okul kültürüne ve paylaşılan okul iklimine birinci derecede etkindir. Kültürel liderin oluşturduğu okul kültürü ve okul iklimi öğretmenlere rehber olmaktadır. Onların işbirliği içinde hareket etmesini, saygın ve sevecen olmasını, kurallara dikkat ederek okuldaki görevlerini yerine getirmesini ve sınıf ortamında uygun sınıf yönetimi yaklaşımlar seçimini yapabilmesine yardımcı olmaktadır (Çelik, 2013). Kültürel liderin oluşturduğu okul kültürü ve ikliminde bir diğer önemli ayrıntı öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinde takip ettikleri yol ve yöndür. Öğretmenler başarıya ulaşabilmek adına birden fazla sınıf yönetimi yaklaşımından faydalanmaktadır. Sınıf yönetimi yaklaşımları birebir öğretmen ve öğrenci etkileşimini göstermektedir. Etkili bir öğrenme-öğretme süreci sınıfın yönetimi ile ilgilidir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ile ilgili yapılan çalışmalarda, sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler (Vatansever Bayraktar, 2015), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi (Vatansever Bayraktar ve Kendirici, 2020), öğretmenlerin özyeterliliği, bilişsel aktivasyonları ve sınıf yönetimi arasındaki ilişki (Holsberg ve Prestele, 2021), öğretmenlerin sınıf yönetimi özyeterliliği, öğretim kalitesi ve öğrencilerin matematik dersinden zevk almaları arasındaki ilişki (Hettinger, Rebecca, Lazarides, Rubach ve Schiefele, 2021), sınıf yönetiminde başarının aracı olarak görülen önlemsel model (Bilir, 2014) gibi çalışmalara rastlanılmıştır.

Okul müdürlerinin etkili kültürel liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin okul kültürü içerisinde birlik ruhu ile daha fazla başarı için motive olabileceği gibi, kendi kültürel değer algılarının da okul kültürünü etkilemesi ve ortak okul kültürünün oluşmasına etki etmesi söz konusu olabilmektedir. Ortak değerler üzerinde şekillenen okul kültürü öğretmenlerin

okuldaki ve sınıftaki tutum ve davranışlarını etkileyebilmektedir. İşbirliğini destekleyen, okulun öne çıkarılan değerleri, öğretmenlerin sınıf içi tutumlarına, yani sınıf yönetimi uygulamalarına da yansıyabilir. Öğretmen görüşleriyle öğretmenlerin kendi kültürel değer algılarının bilinmesi, okul müdürlerinin kültürel liderlik uygulamaları ve sınıf içerisinde uygulayabilecekleri tutum ve uygulamaların tahmin edilmesine ve gerekli düzenlemelerin yapılmasına zemin hazırlayabilir. Bu sebeplerle öğretmenlerin kültürel değer algılarının, okul müdürlerinin kültürel liderlik uygulama düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarının kendi görüşlerine göre belirlenmesi alana ve uygulamaya önemli katkılar sağlayabilir.

Bunlara ek olarak öğretmenlerin kültürel değer algılarıyla kültürel liderlik algıları ve öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarının birlikte araştırıldığı bir araştırmaya ulaşılammıştır. Bu nedenle bu araştırmanın problem cümlesi *“Öğretmenlerin kültürel değerleri ile kültürel liderlik algıları ve benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkiler nelerdir?”* olarak ifade edilmiştir.

1.3 Tezin Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değerleri ile kültürel liderlik algıları ve benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki yordayıcı ilişkilerin karşılaştırmalı olarak belirlemektir.

1.3.1. Tezin Alt Amaçları

Bu araştırmanın problem cümlesi “Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değerleri ile kültürel liderlik algıları ve sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkiler nasıldır” biçiminde belirlenmiştir. Araştırmanın temel problemine cevap bulabilmek amacıyla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1-Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değerler algıları ne düzeydedir?

2-Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel liderlik algıları ne düzeydedir?

3-Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları ne düzeydedir?

4-Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değerler algıları cinsiyet ve ülke değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5-Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel liderlik algıları cinsiyet ve ülke değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

6-Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları cinsiyet ve ülke değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

7-Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algıları ile kültürel liderlik algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

8-Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algıları ile benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

9-Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel liderlik algıları ve benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

10-Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algıları kültürel liderlik algılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

11-Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algıları benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

12-Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel liderlik algıları benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.4. Önem

Bu çalışmada, farklı kültürlere sahip Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değerleri, kültürel liderlik algıları ve benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki yordayıcı ilişkiler karşılaştırmalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada diğer araştırmalardan farklı olarak öğretmenlerin kültürel değer algılarıyla kültürel liderlik

algılarının ve öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarının birlikte araştırılmış olması bu araştırmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Aynı şekilde bu çalışmada öğretmenlerin kültürel değer algılarının kültürel liderlik algılarına ve benimsedikleri sınıf yönetimi algılarına etkisinin çoklu doğrusal regresyon analiziyle belirlenmiş olması da diğer bir özgünlük gereğesidir. Ayrıca bu çalışmanın Türkiye ve Kosova karşılaştırılması şeklinde yapılmış olması da bu çalışmayı özgün kılmaktadır. Bireylerin davranışlarını, özellikle örgüt içersindeki davranışlarını etkileyen kültürel değerlerin, kültürel algılarını ve sınıf yönetimi yaklaşımlarını etkilediğinin belirlenmiş olması politika belirleyicilere ve uygulayıcılara ışık tutacağı düşünüldüğünden de bu çalışma önemlidir. Araştırma sonuçlarının yeni araştırmacılar için temel kaynak olabilecek olması da bu araştırmanın önemini arttırmaktadır. Sınıf yönetimi yaklaşımları tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak sınıflandırılmaktadır. Öğretmenler kültürel değerleri temelinde sınıf yönetimi yaklaşımlarında tercih yapmaktadır. Öğretmenin öğrenim ve öğretim sürecinde kolaylık sağlayan ve kişiliğine göre belirlenen sınıf yönetimi yaklaşımları öğretmenin görünürlüğünü ortaya çıkarmaktadır (Doğan Kılıç, 2019).

Elde edilen bilgiler temelinde bu araştırma, eğitim yönetimi açısından öğretmenlerin kültürel değerleri (güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm, uzun erimlilik ve erillik) alt boyutlarının kültürel liderliğe ve sınıf yönetimine etken olduğunu ortaya koyduğundan ve eğitim yönetimi açısından neler yapılabileceği konusunda çıkarımlar sağladığı için önem taşımaktadır. Araştırmanın kültürler arası karşılaştırma boyutu ise farklı kültürlerle sahip ülkelerin eğitim yönetimi açısından ne düzeyde olduklarını, hangi yönde gelişmenin sağlanması gerekliliğini ve öğretmenlerin kültürel değerlerinin eğitim yönetimini ne kadar yüksek düzeyde bir etki sağladığını açıklığa kavuşturmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin kültürel değer ile kültürel liderlik algıları ve benimsedikleri sınıf yönetimi düzeyleri ifade edilmiştir. Kültürel değerlerin kültürel liderlik ve sınıf yönetimiyle ilişkileri belirtilmiştir. Ayrıca kültürel değerlerin kültürel liderlik ve sınıf yönetimi yaklaşımlarına yönelik yordayıcı etkisinde hangi kültürel değer en fazla etki gücü olduğu görülmüştür. Elde edilen bulguların karar vericilere eğitim yönetimi

sürecinde yol göstereceğini, yöneticilerin kültürel liderlik özelliklerinde nelere dikkat etmesinde fikir üretmelerini sağlayacağını, öğretmenlerin sahip oldukları kültürel değerlerinin hangi düzeyde olup kültürel liderlik algılarına ve sınıf yönetimine ne kadar etkili olabileceğini ve en son olarak araştırmacılara temel oluşturup üzerinde yeni teori ve uygulamaların inşa edilmesi açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Karar vericiler, yöneticiler, öğretmenler ve araştırmacılar eğitim yönetimi sürecinde farklı bakış açılarına sahiptir. Temelinde mutlaka kültürel değerler bulunmaktadır. Kültürel değerlerin ne kadar büyük etkileyici bir gücü olduğunu, bir öğretmenden bir yönetime nasıl uzandığını ve eğitim yönetimi sürecini nasıl değiştirebileceğini bilimsel olarak araştırmada anlatılmaya çalışılmıştır.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya gönüllü katılan öğretmenler, sorulara içtenlikle ile cevap vermişlerdir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2021-2022 eğitim - öğretim yılında:

- a) Kosova Cumhuriyeti Priştine, Prizren ve Mamuşa şehirlerinde görev yapan öğretmenlerden toplanan verilerle,
- b) İstanbul Küçük Çekmece, Bakırköy, Başak Şehir, Kadıköy, Üsküdar, Maltepe ve Ümraniye ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden toplanan verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Kültürel değerler: Kuramsal düzenlemeleri, politikaları, norm ve gündelik uygulamalarının, bireysel ve grup inançlarını şekillendirmek adına her ülkenin ulaşabilmekte çaba harcadığı ve ulaşılması için çaba sağlandığı bir bütündür (Hofstede, 1980: 81). Bu araştırmada kültürel değerler kavramı Türkiye ve Kosova'da görev yapan ve araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin kültürel değerlerini ifade etmektedir.

Güç mesafesi: Örgüt ve okul ortamında görevli bireylerin yetki, zenginlik ve statü gibi özelliklerinden kaynaklanan gücün eşit olmayan dağılımını kabul etme düzeyidir

(Hofstede, 1980:71). Bu araştırmada güç mesafesi kavramı Türkiye ve Kosova'da görev yapan ve araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin algıladıkları güç mesafesi değerlerini ifade etmektedir.

Belirsizlikten kaçınma: Bilginin yeterli ve açık olmadığı durumlarda üyelerinin bilinmeyenler karşısındaki korku ve tedirgin olmak düzeyidir (Hofstede, 1980:112). Bu araştırmada belirsizlikten kaçınma kavramı Türkiye ve Kosova'da görev yapan ve araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin algıladıkları belirsizlikten kaçınma değerlerini ifade etmektedir.

Kolektivizm: Bir toplumdaki kişiler arası ilişkileri gösterir (Hofstede, 1980:153). Bu araştırmada kolektivizm kavramı Türkiye ve Kosova'da görev yapan ve araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin algıladıkları kolektivizm değerlerini ifade etmektedir.

Uzun Erimlilik: Bir toplumdaki gelecek zamanla uğraşanları ve uzun döneme yönelimi gösterir (Almagtome, 2015:66). Bu araştırmada uzun erimlilik kavramı Türkiye ve Kosova'da görev yapan ve araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin algıladıkları uzun erimlilik değerlerini ifade etmektedir.

Erillik: Bir toplumda baskın değerlerin ne oranda erkeğe veya kadına özgü olduğunu açıklar (Hofstede, 1980:178). Bu araştırmada erillik kavramı Türkiye ve Kosova'da görev yapan ve araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin algıladıkları erillik değerlerini ifade etmektedir.

Kültürel liderlik: Kültürel değerler korunarak, belirli kültürel değerlerin açıklanması ve aktarılması, belirli değer ve ilkelerin okul ortamında canlı tutularak çalışanların harekete geçirilebilmesi sürecidir (Yıldırım, 2001). Bu araştırmada kültürel liderlik kavramı Türkiye ve Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kendi okullarındaki kültürel liderlik uygulamalarını nitelendirmektedir.

Sınıf Yönetimi: Öğrencilerin akademik ve sosyal - duygusal öğrenmelerini destekleyici bir ortam yaratmak için yapılan eylemlerdir (Evertson ve Weinstein, 2006). Bu araştırmada benimsenen sınıf yönetimi ifadeleri Türkiye ve Kosova'da görev yapan ve

araştırmaya dahil edilen 6đretmenlerin benimsedikleri sınıf y6netimi yaklaşımlarını nitelendirmektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmaya konu olan kültürel değerler, kültürel liderlik algıları ve sınıf yönetimi değişkenleri ile ilgili literatüre yer verilmiştir.

2.1. Değerler

2.1.1. Değer Kavramı ve Tanımı

İnsanlar sosyal ve toplumsal varlık olarak bir arada yaşamak zorundadırlar. Bir arada yaşamamanın en önemli özellikleri toplumsal, bireysel, sosyal, kültürel ve ahlaki değerlere sahip olmaktır. Değerler toplumsal beraberliğin ve düzenin en önemli unsurlarından biridir. Bireyin yaşamına yol gösteren ayrıca yaşamının inşa edilmesini sağlayan ve katkı sunan en önemli faktördür. Bireyin ve toplumun yapı taşlarıdır (Türkyılmaz, Canbulut, Arapoğlu ve Çıraklı, 2020: 2901). Değerler, ilkeler ve kurallardan ibarettir. Değerlere yönelik ilkeler ve kurallar ile insanlar sorunsuz bir şekilde bir arada yaşayabilmekte ve değerleri uygulayabilmektedirler (Yalar ve Yelke, 2011: 80).

Değer sözcüğü bir şeyin karşılığında alınan önemi, arzu edilirliliği ve saygıyı yansıtmaktadır (Soykan, 2007:48). Ego, bilinçdışı, iyilik ve rol kelimeleri gibi, değerler kelimesi de sosyal bilimlerin resmi dilinden süzülüp halk psikolojisinin ünlü sözlüğünün adeta vazgeçilmez bir parçasıdır. Değer kıymetli anlamındadır; sanat ve nakdi değerlerden söz ederken bu geniş anlamı akılımıza getirmemiz doğru olacaktır. Bundan ziyade çoğul anlamı üzerinde durulduğunda etik ya da ahlaki değerleri, inançların tümü, toplum algısı ile şekillenen ilkeler, insan hayatı yaşanmışlığı, özsaygılı olmak ve standartları ifade etmektedir (Power, Nuzzi, Narvaez, Lapsley ve Hunt, 2018: 149).

Değer, toplumun yapısal ilkelerini ve kurallarını şekillendirmek adına alt yapıyı hazırlayan, bu yapı üzerinde sosyal hayatın baş aktörü olan insanın hayati beklentilerinin gerçekleştirilmesi için tutarlı seçimler yapmasına yardımcı olmaktadır. Değer, sosyal yaşamı düzenler ve bireyler arası bağlılığı artırır (Sağlam, 2021). Değer, herhangi bir durumun, olgunun, nesnenin ve eylemin birey için ne kadar faydalı, önemli, gerekli

olduğunu gösteren nitelikler bütünüdür (Cevizci, 1999:160). Değer, bir insanın yürümesi için seçtiği yol ve bu yola yüklediği inançtır. Ayrıca bu yola duygularıyla bağlanıp başkalarının da inanıp bağlanmasını istediği yönlendirici gayedir (Güngör, 1998:46). Değerler, bireyin olgun, faydalı, üretken bir vatandaş olabilme koşuludur. Değer, kişinin çevresi ile etkileşimi beraberinde içselleştirdiği, eylemlerini yönlendirdiği, kalıcı bir yargı ve standart olarak tanımlanabilir (TDK, 2019). Çağdaş sosyoloji sözlüğüne göre değer önemli hareketlerin ve gerçekleştirilen davranışların amaçlarına hüküm giydirme, soyutlaştırma ve genelleştirilmiş davranış prensipleri (Theodorson ve Theodorson, 1979:455) olarak ifade edilmektedir. Değer, bir örgüte yüklenen sayısal ve sözel önemin tasviri, bir işlem ya da eylemin ölçülebilmesidir (Başaran, 1992: 49). Değerler, bireylere yol gösteren, doğruyu bulmasına yardım eden, olgun, faydalı olabilmesi adına tüm özellikleri kapsayan iyilik ve doğruluk örüntüleridir.

Değerlerin ne olduğu kişisel ve toplumsal düzeylerde nasıl işlediği ile ilgili tartışmalar yüzyıllar öncesine dayanmaktadır. Bu tartışmalar kesinlikle belirlenmiş tek bir bilime ait değildir. Bu bilimler sosyal bilimler temelinde psikoloji, sosyoloji, antropoloji ayrıca ekonomi, siyaset bilimi, eğitim ve din alanlarına da aittir. Filozofların fazlasıyla üzerinde durdukları en önemli konuları ve en geniş ilgi alanlarını kapsamaktadır (Anar, 1983:8). Değerler yüzyıllardır yaşatılan, aktarılan, paylaşılan davranışlar bütünüdür. Değerler çok sayıda araştırmalara, kitaplara konu olmuş ve geniş alanı kapsayan bir eğilimdir.

Spranger'e (1928) göre değer, bireyin istenen ve istenmeyen davranışları çerçevesinde şekillenen önyargı kümesidir (Akt: Bruno ve Lay, 2008: 678). Değerlere yönelik ufuk açıcı açıklamalar Milton Rokeach (1973) tarafından yapılmıştır. Değerler, toplumsal veya bireysel beklentileri karşılayan davranış biçimleri olarak ifade edilmektedir. Rokeach'a (1973: 20) göre, sosyal psikologlar değer kavramı yerine psikolojiye odaklanmayı tercih etmektedirler. Değerler tutumlardan veya belirli inançlardan oluşan soyut davranışlardır (Bilgin, 1995: 84). Tutumlar ve belirli inançlar, nesne ve olgularla ilişkilendirilir. Değerler, insanların genel inançları olarak kavramsallaştırılarak arzu edilen ve edilmeyen davranış biçimleri ile nihai haller hakkında görüş bildirmektedir (Ergil, 1985: 63). İstenen

ve istenmeyen davranışlar olarak adlandırılan bu davranışlar dürüstlüğü ve düzmece özellikleri içinde barındırmaktadır.

Değerler, doğru ve yanlışın temel ilkelerini içselleştirmiş bilişsel yapılardır (Wright, 2015:22). Bilişsel yapılar toplumsal kültürlerin ve birey karakterlerinin zaman içinde ki değişimine eşlik etmektedir. Değişim süreci neyin tercih edileceğine dair genel inançları içermektedir. Eskiye dayanan değerler araçsal değerler olarak adlandırılırken yakın zamana doğru geliştirilen değerler uç değerleri kapsamaktadır (Hitlin & Piliavin, 2004:363). Değerleri korumak, benimsemek ve yaşatmak her insanın bireysel ve toplumsal görevi olarak görülmektedir (Sağlam, 2021: 47). Geçmişten günümüze kişilerin değerlerinde değişim ve gelişimin yaşandığı bilinmektedir. Değerler, neyin arzu edilir olduğuna ve kültürel ideallere ilişkin kavramları ifade etmektedir. Toplumdaki insanlar arasında yaygın olan zengin anlamlar, inançlar, uygulamalar, semboller, normlar ve değerler kültürün temelini oluşturmaktadır. Kültür değerler bütünüdür. Bireylerin hayatlarını hem yönlendirir hem de şekillendirir (Köktürk, 2007:17).

Değerler, günlük kullanımda bir nesilden bir sonrakine aktarılan miras, bir benlik algısı oluşturulmasında kişisel bir öykü, bir övünç ya da ihtilaf kaynağı, davranış seçeneklerinde değerlendirici tepki ve eylemlerin uzun vadeli kalıplarını açıklayan bir olgudur. Değerler akılcı düşünme, kendini keşfetme ya da hayat tecrübeleri ışığında değişim geçirebilir (Power, Nuzzi, Narvaez, Lapsley ve Hunt, 2018: 149-150). Toplum ve kurumlar iyiliği içselleştirmek için bireyi sosyalleştirir. Sosyalleşme sürecinde arzu edilene ilişkin paylaşılan kavramlar, bireysel motivasyonlar, bilişsel ifadeler ve gerekçeler teşvik gerektirmektedir. Davranışa dönüşen değerler çok ve çeşitli işlev görürler. Yargılar, standartlar, tercihler ve kriterler istenilen davranışa yönelik rehberlik sunmaktadır (Kluckhohn, 1951: 398). Değerler, bireyin benlik merkezine yerleşmiş bulunmaktadır.

Schwartz (1992:5-6) değerleri, insanların kullandığı kriterler olduğunu öne sürmektedir. Böylece değerler “insanların yaşamlarında ilke ve kurallardan oluşan rehber olarak hizmet veren, olayın önemine göre yer değiştiren ve arzu edilebilir durumların hedeflerini yerine getirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bilinçli hedeflerde insan, varoluşun üç evrensel

gereksinimi temsil etmektedir. Biyolojik ihtiyaçlar, koordineli sosyal etkileşimin gereklilikleri ve grubun hayatta kalması ile işleyişinin talepleridir. Gruplar ve bireyler, bu gereksinimleri bilişsel iletişim kurdukları belirli değerler olarak gösterir, davranışı açıklar, koordine eder ve rasyonelleştirir. Fichter'e (2009: 167) göre değerler; paylaşılır, ciddiye alınır coşkularla bir aradadır, soyutlanır, toplumsaldır, sürekli, dil ve sembollerle aktarılır, değişime açıktır, anlam veren ahlaki ilkelerdir, olay ve insan seçimini yönlendiren standartlardır.

Değerler, bir insanın hayatta nelere önem verdiğiğinin göstergesidir. Bireyler, önem sırası değişen çok sayıda değerlere sahiptir. Bireylerin göreceli görüşlerine göre bir değer belirli bir kişi için çok değerli olmasına rağmen, bir diğeri için hiç önem taşımamaktadır. Soyut düzeyde insanlar bir değerın önemi konusunda hemfikir olabilirken, somut uygulamada neyin adil olduğu konusunda farklılık gösterebilmektedirler (Vaugelers ve Vedder, 2010: 379). Bu görüş kapsamında kişilerin değer anlayışlarında farklılıklar oluşmaktadır. Değerler teorisi bu farklı anlayışlar üzerinde durmaktadır (Hofstede, 1980:2; Hofstede, 1981:41).

Duyuşsal Eğitim Hareketi ve İnsan Potansiyeli (1960)'nin bir bölümü olan Değerler Teorisi, değerlendirme kuramı ve bireyin benimsediğı değerleri daha derin anlamasını sağlayan bir araçtır. Değerler Yaklaşımı John Dewey'in değerlerle ilgili görüşlerinden faydalanan Luis Raths tarafından geliştirilmiştir (Power, Nuzzi, Narvaez, Lapsley ve Hunt, 2018: 149-150). Değerler yaklaşımı değerleri açıklamak adına geliştirilen kültürlerin tanıdığı temel değerlerle ve bu değerlerin arasındaki dinamik ilişkilerle ilgilenmektedir. Değerler teorisi altı temel özelliğı belirtmektedir:

- ✓ Değerler, etkilenme ile ayrılmayan bütünsel inançlara sahiptir. Duygularla aşılabilir ve geliştirilmektedir.
- ✓ Değerler, eylemi motive ederek arzu edilen hedeflere yönelmektedir. Sosyal düzene önem veren bireyler, adalet ve yardımseverlik ile ilgili hedeflerin ardından gidebilmekte gönüllüdürler.

- ✓ Değerler, standartlara hizmet etmektedirler. Seçim ya da değerlendirmeye rehberlik ederek iyi veya kötünün birbirinden ayrılmasını sağlamaktadırlar. Genellikle belirli eylemlere, nesnelere ve olgulara yönelim görülmektedir.
- ✓ Değerler belirli eylem ve durumları aşarak itaat ve dürüstlük değerlerine saygı duymaktadır. Tutum ve değerler bu durumda yollarını birbirinden ayırmaktadır.
- ✓ Değerler önem derecesi hiyerarşisine sahiptir. İnsanlar bu değerleri karakterize eden sistemler bütünü olarak görmektedir.
- ✓ Birden çok değerın görelı önemi eylemi harekete geçirir. Tutum ve davranışlar birden fazla değer için çıkarımlar gösterir. Eylemler değerlerden etkilenecek gerçekleşmektedir (Schwartz, 1992: 2,3,4).

Değerler teorisinin motivasyon çerçevesi mevcuttur. Değerler bu çerçevede on değer türünü etkin göstermektedir. Değerler türlerine göre farklılığa sahiptir. Bazı değerler diğer değer türleriyle çok iyi anlaşmakta ve uyum içerisindedirler. Bazıları ise birbirlerine zıt ve çatışma yaşamaktadırlar. Bu özellikler farklı kültürel gruplarda görülmektedir. Farklı kültürel gruplarda değerlerin çoğu ön ya da arka plana yerleştirilir. Ön ya da arka planda kalmak yapının hangi değere daha fazla önem verdiğinin bir göstergesidir. Değerler evrenseldir. Değerler evrenselliğinde bireylerde evrensel bir varlık olarak yapılandırılmaktadır. Evrensel varlık olarak birey ya da gruplar sahip oldukları değerlerinde göreceli öncüllükleri mevcuttur (Kluckhohn, 1951: 403; Kohn, 1959:38). Bu önceliklere göre bireylerin, toplulukların, yapıların ve örgütlerin öncül değerler hiyerarşileri oluşmaktadır. Öz yön değeri, bağımsız düşünce, eylem seçme, yaratma ve keşfetme özelliklerini kapsamaktadır. Bireyin kendi kendini yönlendirmesi kontrol amaçlı organizmanın ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır (Bandura, 1991: 253; Deci, 1975: 12). Uyarım, heyecan dolu yenilikler ile hayata meydan okumayı belirtmektedir. Organizmanın çeşitlilik ve uyarılma ihtiyaçlarından doğmaktadır (Bandura, 1997). Tehtitkar olmaktan çok optimal, olumlu bir aktivasyon seviyesini sürdürmektedir. Bu değer öz-yönelim değerlerinin altında yatan ihtiyaçlarla ilgilidir (Deci, 1975: 15).

Hazcılık, kişinin kendisi için zevk veya duyuşal tatmini olarak ifade edilmektedir. Hazcılık değerleri organizmanın ihtiyaçlarından ve bunlarla ilgili hazlardan türemektedir

(Freud, 1933:72; Williams, 2005). Kazanım, sosyal şartlarda yetkinlik temelli kişisel başarı standartlarını kapsamaktadır. Bireylerin hayatta kalabilmesi ve grupların (örgütlerin) amaçlarına ulaşması için kaynak üreten yetkin performansı oluşturmaktadır. Başarı değerleri ile geçerli kültürel standartların yeterliliğine vurgu yapmaktadır. Bu özellik ile sosyal onay özelliği kazanılmaktadır (McClelland's, 1961: 16). Güç, saygınlık ve sosyal statü, insanların kaynaklar üzerinde ki hakimiyeti ile kontrolüdür. Görünüşe göre toplumsal kurumların işleyişi bir dereceye kadar aynı daha sonra da farklılaşmayı gerektirmektedir (Kroeber ve Parsons, 1958). İşletmelerde bu özelliğe sıkça rastlanmaktadır (Lonner, 1980: 11). Sosyal hayatın bu gerçeğini haklı çıkarmak adına güç önemli değeri kapsamaktadır. Gruplar motivasyon için güce ihtiyaç duymaktadır. Gruplar gücü çok önemli bir değer türü olarak kabul etmektedir. Güç değeri bireysel dönüşüm gerekliliğinde hakimiyet ve kontrol ihtiyacı görevini de üstlenmektedir. Başarı ve güç sosyal saygıya odaklanmaktadır.

Başarı değerleri, daha fazla başarılı performansın aktifliğine önem vermektedir (McClelland's, 1961:188). Güvenlik, toplum ilişkisi ve benliği ile uyumu, istikrarı, güvenlik değerleri, temel bireysel ve grup gereksinimlerinden türemektedir (Maslow, 1965: 221). Güvenlik değerlerin çoğu bireysel çıkarlara hizmet etmektedir. Önemli ölçüde kişinin kendisini veya özdeşleştiği kişileri kapsamaktadır. Sosyal düzen, aile güvenliği, milli güvenlik gibi değerleri belirtmektedir. Uygunluk, zararlı eylemlerin kısıtlanmasıdır. Uygunluk değerleri bireylerin istenmeyen eylemleri ve eğilimleri engellemesi gerekliliğinden doğmaktadır. Yakın ilişkilerde, günlük etkileşimde kendini kısıtlamayı göstermektedir. İtaatkar, öz disiplin, kibarlık, yaşlılara saygı, sorumluluk sahibi bireyler bu değerleri görünürlüğe ulaştırmaktadır. Gelenek değerleri, kişinin geleneklerine ve fikirlerine saygı duyulmasını kapsamaktadır. Toplumlar her yerde kendi yaşamlarını temsil eden uygulamalar, semboller, fikirler ve inançlar geliştirerek ortak kadere inanmaktadır. Toplumlar bu değerlerle birlikte hareket ederek, onaylarak dayanışmayı sembolize etmektedir (Kroeber ve Parsons, 1958).

Gelenek ve uygunluk değerleri motivasyon açısından birbirine yakın değer özellikleridir. Paylaşmayı, toplumsal beklentilerin hedefi olarak göstermektedir. Uygunluk değerleri

değişen akıma yanıt vermeyi teşvik etmektedir. Gelenek değerleri insanlarda değişmez beklentilere cevap vermeyi gerektirmektedir. İyilik, kişilerin refahını korumak ve arttırmak adına gerçekleştirilen davranışlar olarak görülmektedir. En belirgin davranışı yardımseverliktir. Yardımseverlik ve dürüstlük gerçek dostluk değerleri üzerine şekillenmektedir. Yardımseverlik ve uyum değerleri hem işbirliği hem de destekleyici sosyalliği teşvik etmektedir. İyilik değerleri bu tür durumlarda içselleştirilmiş motivasyonu sağlamaktadır. Uygunluk değerleri ise olumsuzluktan kaçınarak işbirliği teşvik etmektedir (Freud, 1933: 80; Williams, 2005: 11). Evrensellik, herkesin refahı için takdir, hoşgörü ve koruma anlayışıdır. Evrensel değer, bireyin hayatta kalma ihtiyaçlarından türetilmektedir. Toplumlar doğal kaynaklar tükendiğinde değerlerin farkında olmaktadır. İlginin iki alt türünü birleştirerek geniş fikirlilik, sosyal adalet, barış içinde dünya, bilgelik, dünyayı koruma ve iç uyumu kapsamaktadır. Değer teorisinde evrensellik maneviyat olarak adlandırılmaktadır. Maneviyatın belirleyici hedefi değerler, gerçekliğin ötesine geçerek anlam, tutarlılık ve uyumu sağlamaktadır (Hitlin ve Pilivian, 2004: 364).

Değerler gördükleri eylemlerde farklı görevlerde bulunmaktadır.

- ✓ Değerler yargılama sürecinde bir araç görevindedir.
- ✓ Değerler kültürel nesnelerin yararlı ve önemli özelliklerine odaklanırlar.
- ✓ Grup içinde, toplumda ideal düşünme ve davranışta bulunurlar.
- ✓ Sosyal çevrenin rehberlik görevini üstlenirler.
- ✓ Toplumsal düzenin sağlanmasında baskı ve kontrolü sağlarlar.
- ✓ Dayanışmanın gerçekleştirilmesinde pay alırlar.
- ✓ Bireyleri ve eylemleri ifade etme ölçütü olarak kullanılırlar (Anar, 1983: 13; Fichter: 1990:139; Schwartz, 1992:1).

Değerlerin bulunduğu görevler toplumsal düzenin ve dayanışmanın sağlanmasında önemli yeri kapsamaktadır. Toplumsal düzen değerler ile var olmaktadır. Toplumların en önemli özellikleri kültür yaratmaktır. Bir milletin değer yargıları o devletin kültürünün resmidir. İnsan doğduğunda hiçbir kültüre sahip değildir. Değerleri ile bir kültüre ait olur

ya da o yaşadığı kültürün değerlerini taşır. Değer ve kültür birbirini tamamlayan birer kavramdır. Kültür değerlerin kaynağıdır (Nirun, 1991: 53). Kültür değerler bütünüdür (Akbaba-Altun, 2001: 451). Bireyin yaşadığı ortam, gerçekleştirdiği eylemler, sahip olduğu normlar ve inançlar etik standartlarda tatminkarlığın resmidir. Kültürel bilgelik değerleri göstermektedir (Pehlivan-Aydın, 2001). Ögeleri ile şekillenerek her zaman bir alternatif üzerinde durmaktadır (Gudmundsdottir, 1991:210). Değerler bireylere neyin yapılacağını göstermekten ziyade neyin doğru olduğu hakkında bilgi vermektedir.

Winter, Newton & Krickpatrick 'e (1998: 391) göre toplumsal değerler, bireysel değerler ve aile değerleri sınıflandırılması yapılmaktadır. Başaran'a (1992:14) göre öz, özel, seçimlik ve geçici değerler şeklinde farklı bir sınıflandırma mevcuttur. Cohen (1985) ise değerleri içsel, dışsal, ahlaki, kişisel, bilgiye dayalı olduğunu ifade etmekte ve bu sınıflandırmada etik, organik, dinlenme, ekonomik, politik, bireysel, entelektüel ve manevi değerler alt başlıklarında açıklamaktadır (Fernandes, 1999:4). Toplumsal değerler, toplumun yüzyıllar boyunca biriktirdiği kültürel ürünlerdir. Bir toplumun kimliği, parmak izi ve davranış temeli olarak görülmektedir (Canatan, 2008: 64). Toplumun kabullendiği ortak düşünce ve kurallarının görünür yansımasıdır. Toplumun beğendiği, kabul ettiği ahlak ve etik kurallarına dayanmaktadır. Toplumsal tarih sürecinde gelişerek, toplumsal yapı ve devamlılık için çok önemli bir olgudur (Güven, 1999: 163).

İnsan hakları bağlamında toplumsal değerler bireylerin hayatında erdemli davranışların bütünlüğünü göstermektedir. Bireysel ve aile değerleri toplumsal değerleri şekillendirmektedir. Toplumsal değerler (sevgi, saygı, hoşgörü, yardımlaşma, işbirlik, barış, sorumluluk, doğruluk, paylaşmak, özgürlük, adalet, eşitlik, yardımlaşma, selamlaşma, kültürel mirasa sahip çıkmak, alçakgönüllülük, misafirperverlik, dayanışma, merhamet, iyimser olmak, çalışkanlık ve dürüstlük) bireysel ve ailevi değerlerin temelinde görülmektedir (Göz, 2014: 89). Demokratik değerler adalet, eşitlik, sorumluluk, özgürlük, farklılık, mahremiyet ve hukukun üstünlüğü öbeğini temsil etmektedir. Demokrasi ve demokrasiyi destekleyen değerlerin hem siyasi hem de sosyal boyutları mevcuttur. Sosyal demokrasi değerleri, vatandaşların gündelik hayatlarıyla ve sokakta yürürken, sohbet ederken, ticari işlemler gerçekleştirirken, araba kullanırken birbirlerine karşı nasıl

muamelede buldukları ile ilgilidir (Power, Nuzzi, Narvaez, Lapsley ve Hunt, 2018: 157).

Rokeach'a göre her bireyin değer ve değer boyutları mevcuttur. Bireysel değerler, toplumun oluşturduğu sosyal sistemin çıktısıdır. Bireysel değerler başarıma, sükunet, evrensellik, bireysellik ve olumluluk değerlerinden oluşmaktadır. Bireysel düşünce ve duygulara göre bireysel değerler yer değiştirmektedir (Başol, Bilge ve Kuzgun, 2012: 60). Başarıma duygusu her bireyde bulunan değerler türüdür. Bireyler, aileler ve toplumlar başarıma duygusu ile hayatta kalmaktadırlar. Başarı görecelidir. Kimine göre çok önemli kimine göre de değersizdir (Sivri, 2010:7). Sükunet değeri, bireyin kendi dünyasında huzurlu olmasını sağlamaktadır. İç huzurun olduğu bu değer türünde birey acele etmez, olmasada olur rahatlığıyla hareket etmektedir (Başol, Bilge ve Kuzgun, 2012: 60). Evrensellik değeri, düşüncelere saygılı olmayı ve tüm insanlığın refahını sağlamakla yakından ilişkilidir. Evrensellik, özgüveni ve öz farkındalığı yüksek, kendi fikirlerine saygılı olan bireylerin özellikleridir (Eyigün, 2005: 213). Lamberton ve Minor (1995) bireysel değerleri temel (amaç) değerler ve araçsal değerler olarak ikiye ayırmışlardır (Aydın, 2001:40). Temel (amaç) değerleri hayatın kendisi, araçsal değerler ise hayatın istenilen şekilde evriminin gerçekleştirilmesinde görev almaktadırlar. Lamberton ve Minor'un (1995) bireysel değer sınıflandırmasına göre:

- Temel (Amaç) Değerleri: Tedirginliği olmayan bir hayat, barış içinde yaşanan bir evren, denge, eşitlik, güzel bir evren, güvenli aile ortamı, aile güvenliği, özgür bir yaşantı, mutluluk, uyumsal içseleşme, ulusal güvenlik, hayattan zevk almabilmek, kurtuluş, kendine saygı, bilgelik, bağımsızlık ve güçlü duygu yoğunlaşmasının gerçekleştiği bir hayat
- Araçsal Değerleri: Hırs, açık fikirlilik, yeterlilik, neşe, düzen ve temizlik, cesaret, bağışlayıcılık, yardımseverlik, hayalcilik, dürüstlük, mantıklı olma, sevecenlik, uyum ve itaat, nezaket, sorumluluk ve özdenetim olarak ifade edilmektedir.

Bireyin, toplumsal değerleri bireysel değerlerin harekete geğmesiyle görünürlük kazanır. Bireylerin değer inançları topluma yansır. Toplum birden fazla değer inançları kabul eder. Onlarla var olur, varlığını sürdürür. Her toplumun kültürü, o kültüre ait bireysel ve aile değerlerinin tümünü barındırır.

2.1.1.1. Geert Hofstede'nin Değerler Kuramı ve Değer Sınıflaması

Hofstede (1980: 23), sosyal bir sistemin sürdürülmesine yönelik, insan davranış ve hareketlerinin belirli bir düzen içinde olması gerektiğini ifade etmektedir. Sistematik yapı, insanların belli bir durumda nasıl bir davranış sergileyeceğini kestirebilmek için bireyin sahip olduğu özelliklerinin yanında, içinde bulunduğu durumda göz önünde bulundurulması gerekliliğini ifade etmektedir. Hofstede (1980: 24), insanın bazı olaylarda verdiği tepkilerin tekrarlandığını, belli olaylarda da aynı tepkileri verdiğini açıklamıştır. Bu davranış ve tepkileri zihinsel program adı altında anlatmaya çalışmıştır. Zihinsel programı kültür ve değer kavramlarıyla açıklayan Hofstede (1980:25), değerlerin zihinsel programda kayıtlı olduğunu ifade etmektedir. Değerler, yoğunluk ve yön olarak davranışların oluşmasına yardım ederler. Yoğunluk, değerin kabullenmesi; yn ise değerin iyi ya da kötü olarak sınıflandırılması anlamına gelmektedir. Başka bir ifadeyle bireyin bazı davranışlarının iyi, bazı davranışlarının kötü olarak tanımlanması değerlerin yn özelliğinden kaynaklanmakta ve insanlar yoğunluk, yn veya bunların her ikisi açısından farklılık göstermektedirler. Hofstede (1980:26), insanların değerlerini kalıtsal, toplumsal ve bireysel etkileşim yoluyla aldıklarını ileri sürmektedir. Ona göre, bireylerin sahip oldukları bilişsel program yapıları vardır. Bu yapı ile varolan seçeneklerde seçim yaparken, birini diğerine kıyaslamakta ve belirli ncllklere göre seçmektedir. Bu durumda bireylerin farklı seçimlerinin, farklı düşüncelerinin olduğu ve bunların doğal karşılanması gerektiğini savunmaktadır.

Hofstede (1980: 39-42), zihinsel programın evrensel, kolektif ve bireysel özelliklerine bağlı olarak hem bireye hem de başkalarına benzer olabileceğini ileri sürmektedir. Evrensel, bütün insanlar için ortak tepkileri içeren, birey için en temel olan düzeydir. Bireyler bu düzeyde vücut yapılarının biyolojik sistemini kapsamakta ve ortak davranışları sergilemektedir. Kolektif düzey, belli bir grup veya kültürde bulunan

bireylerin ortak faaliyetlerini kapsamaktadır. Aynı dilin konuşulması, benzer yemek alışkanlıklarının olması, yaşlılara gösterilen saygı ve merhamet bir toplumun kolektif düzeyi etkisinde şekillenmektedir. Bireysel seviye ise kişiye özgür ve benzersiz yapıya sahiptir. Aynı kültür içinde farklı davranışların ortaya çıkması bireysel düzeyin bir sonucudur. İki insan aynı zihinsel programlamaya sahip olamaz. Bu durum, aynı kültür içinde farklı davranışların gerçekleştirilme açıklamasıdır. Ahlaki karar verme sürecinde etkin birey davranışları, yargıları ve algıları ile güçlü bir ilişki içerisinde olan “güç mesafesi”, “belirsizlikten kaçınma”, erillik - dişilik” ve “bireycilik ve toplumculuk” adlı dört kültürel boyut bağlantılıdır.

Güç mesafesi – birey ve gruplar arasında ya da örgütler içinde gücün dağılım sürecinde eşitliğin olmaması ile bağlantılıdır. Toplumlar arası mesafe, gücün varlığını göstermektedir. Toplum içinde bireysel bağlılıklar, değer ve normların içselleştirilmesi bu durumun zamanla görünürlüğü göstermektedir. Bazı ülkelerin vatandaşı olarak belli aileden, ortamdan veya belirli eğitim kurumlarından mezun olmak bireylerin gayretine teknik bilgilerine, yeteneklerine ve deneyimlerine bakılmaksızın ayrıcalık olarak tanımlanmaktadır. Belirli toplumlarda güç mesafesi kabullenilmiş olmasından dolayı hiyerarşik düzenin en tepesinde yer alan güçlü kişiler doğruyu bulmak ve kabullenme zorunda değildirlir. Çünkü haklı olmalarının yegane nedeni sahip oldukları güçten doğmaktadır (Hofstede, 1980:71).

Belirsizlikten kaçınma: Bilginin yeterli ve açık olmadığı durumlarda üyelerin bilinmeyenler karşısında belirsizliklerle karşılaşma ihtimali yüksektir. Bu durumda korku ve tedirginlik yaşanmaktadır. Bu toplumda yaşayan insanlar yazılı metinlere, kurallar listesine ve iş güvencesi gibi eğilimlere yönelmektedir. Kesin doğrulara ulaşabilmek adına belirsizlikler ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır (Hofstede, 1980: 112-114).

Erillik–Dişilik: Bazı toplumlarda erkeğe bazı toplumlarda ise kadına değer verilmektedir. Bu boyut başarıyı, kazanma tutkusunu, rekabeti ve gücü ön plana çıkarmaktadır. Ayrıca bu toplumlarda erkeğe özgü değerlerin kadınsı değerlere göre ne derece baskın olduğu tartışılmaktadır. İşbirliği ve güçsüzlere yardım erkeğe özgü değerleri, bireyler arası

samimi ilişkiler ise kadınsı değerlere örnek gösterilmektedir. Bu düşünceler yönergesinde bir toplumun dişi veya erkek olduğu belirlenebilmektedir. Para yönlü değerlerin baskın olduğu toplumlar erilliğin varlığını, insanlara saygı ve merhametin aşılandığı toplumlarda ise dişilik geçerliliği görülmektedir (Hofstede, 1980: 177-187).

Bireycilik ve toplumculuk: Bir toplumda kişiler arası ilişkileri gösterir. Özgürlük, özerklik, kendi başına hareket etme gibi durumlar bireyciliğe örnek verilmektedir. Tam tersi grup ile hareket, onlara uyma, işbirlik, yardımseverlik, birlik ve beraberlik toplumculuğu göstermektedir. Bireyci toplumlarda kişiler arası ilişkiler çok zayıftır. Toplumsal toplumlarda ise kişiler arası ilişkiler çok kuvvetlidir (Hofstede, 1980: 153, 154).

2.1.2 Kültür

Cultura fiilinden türetilen kelime ilgilenmek (mastar colere), ekip biçmek anlamındadır (Tucker, 1931). Aynı kelime karakter anlamını da ifade etmektedir. Bu bağlamda kültür kelimesi insan karakteri ya da eğitimde iyileştirme olarak belirtilebilmektedir. Kültürün birden fazla etimolojik ve antropolojik analizleri vardır. Kapsamlı ve soyut anlamında oldukça karmaşık görünmektedir. Kroeber ve Parsons (1958) kültürü; aktarılan ve oluşturulan içerik, değerler, fikirler ve diğer sembolik davranışlar bütünü olarak tanımlamaktadır. White (1951: 380-388) kültürü, zamansal bir süreklilik, simgelemeye bağlı şeyler ve olaylar olarak ifade etmektedir.

Denison'a (1996:630) göre kültür, kuruluş üyelerinin sahip olduğu değerlere, inançlara ve varsayımlara dayanan örgütlerin yapısıdır. Kültür kalıplaşmış yollardan oluşmaktadır. Düşünme, hissetme ve tepki verme gibi edinilmiş sembollerle iletilmektedir. Kroeber ve Kluckohn (1952) kültür, temelinde geleneksel fikirler ve bunlara bağlı değerleri barındırmaktadır. Kültür paylaşılan zihinsel yazılım, kolektif zihnin programlanması ve bir grup tarafından paylaşılan davranışlardır (Hofstede, 1980: 3). Hofstede (1980:5) kültür tanımında bahsedilen grubun kelime anlamında bölgeleri, etnik kökenleri, meslekleri, kuruluşları hatta yaş grupları ve cinsiyetleri de kapsadığını ifade edilmektedir. Kültür bu gruplara kimlik duygusu sağlar ve bu düzeydeki değerleri tanımlarına yardımcı olur.

Üyelerin kim olduklarını, birbirlerine karşı nasıl davranacaklarını ve kendilerini nasıl iyi hissedeceklerini gösterir. Ayrıca kültürlerini yalnızca başkalarının kendileri hakkında söylediklerine göre değil aynı zamanda kim olduklarını algıladıklarına göre de geliştirirler (Hatch ve Schultz, 2012:1000). Kültürü tek bir çerçeve içinde tanımlamak çok zordur. Kültür; değer, ahlak, hukuk, inanç, norm, sanat, gelenek ve bilgiyi içeren karmaşık bir bütündür (Varol, 1991).

Tyler'e (1871) göre insan toplumun bir üyesi, edindiği yetenek ve alışkanlıkların bütünüdür. Kültür, açık ve kapalı edinilmiş ve aktarılmış davranış kalıplarından oluşur. İnsan gruplarının ayırt edici başarılarını oluşturan semboller, eserler, tarihsel olarak türetilmiş ve seçilmiş fikirler ve özellikle onlara bağlı değerleri ifade eder. Kültür, gelecekteki eylemlerin koşullu unsurları olarak eylem ürünleridir (Krober ve Kluckhohn, 1952: 26).

Kültür az ya da çok organize edilen, öğrenilen ya da yaratılış olan deneyim türevlerinden oluşur. Bu görüntüler ve yorumlarda dâhil olmak üzere bir nüfusun bireylerinin geçmiş nesillerden çağdaş nesillere uzantısı olarak görülür (Schwartz, 2000: 23-47). Kültür, bir grubun üyelerini ayıran zihnin kolektif programlamasıdır (Hofstede, 1980: 9). Kültür, temel varsayımlar ve değerler, hayata yönelimler, inançlar, politikalar, bir grup insan tarafından paylaşılan ve bu durumdan etkilenen prosedürler olarak tanımlanmaktadır. Davranış kuralları, her üyenin davranışını ve onun anlamı ile ilgili diğer insanlara karşı sergilediği hareket ve tutumlardır (Spencer -Oatey, 2012). Kültürel değerler ve normlar, davranışları ve davranış biçimlerini etkiler. Bu özellikler ampirik olarak doğrulanırken, kültürün doğrudan ölçülemediği görülmektedir.

Kültür, tutum ve davranış kalıplarında kendini gösteren bir tür arka plan görevi görür. Kültürel arka plan dışında, bireysel ilişkilerin tutum ve davranış kalıplarını belirler. İnsanlar farklı sosyal gruplara mensuptur. Bu yüzden bölgesel kültürel özellikler aynı değildir, her grubun kendine özgü kültürel özellikleri vardır. Her grubun üyelerine neye dikkat etmesi gerektiğini, şeylerin ne anlama geldiğini ve nasıl yapılacağı konusunda yol gösterir. Çeşitli durumlarda hangi eylemlerin gerçekleştirileceğinden haberdar eder

(Schein ve Schein, 2017:31). Jahoda (1980) kültürün en zor anlaşılır ve en karmaşık kelime yapısına sahip olduğunu, ona göre kültür raflar dolusu kitaplar yazılacak kadar kapsamlılık gösterdiğini belirtmiştir. Bu özellikler anlatımında netlik, kafa karıştırıcı ifadelerden kaçınma, içeriğin ve sınırların tanımlanması önemlidir. Kültür toplumun çeşitli kesimleri arasında arabuluculuk, bireyin temel değeri ve kimliğini temsil etmektedir. Kültür, çeşitli konuları kapsayan karmaşık davranışlar, inançlar, normlar, değerler ve temel varsayımlar içeren çok boyutlu bir olgudur (Bearden, Money ve Nevins, 2006: 456-467). Bu olgu içinde sanat, ahlak, hukuk, gelenekler, bilgi, inanç ve diğer yetenekler toplumun üyesi olan insan tarafından oluşturulur (Tylor, 1871). Çevrenin insan yapımı parçasıdır. İçinde cisimleşen, tarihsel olarak aktarılan semboller ve anlamlar örüntüsüdür (Geertz, 1993: 89).

Kültür, bir dizi insan tarafından yaratılan, paylaşılan bilgi ve planlardır. Algılamak, yorumlamak, ifade etmek ve yanıt vermek adına sosyal gerçekleri ortaya koymaktadır (Lederech, 2014). Karma bir sistem içinde çeşitli unsurları birleştiren konumlanmış sosyalleşme biçimidir (Barnlund ve Araki, 1985). Webster (2018) kültürü, bireylerin kapasitesine bağlı olan bilgi, inanç ve davranışların bütünleşik modeli, belirli bir toplumu veya ulusu karakterize eden gelenek ve alışkanlıklar olarak ifade etmektedir. Kültür, çevrenin bir parçası olan ortak adetlerin, dillerin, dinlerin, toplumu karakterize eden ve toplumun gelişmesine yol açan buluşların, yaşam işlevlerinin gerçekleştirilmesidir.

Kültür değerler bütünüdür. Bireylerin hayatlarını hem yönlendirir hem de şekillendirir. Richard'ın (1910) vurguladığı gibi kültür değerler barındıran gerçekler ya da transfer edilebilen mülkiyettir. Tarih ve tarihsel evren değerlerin pınarı, kültür ve kültürel evrende değerlerin barınağıdır (Akt: Köktürk, 2007). İnsan kültürel değerlerin temel taşıyıcısı ve temsiliyeti üzerinde olan tek varlıktır. Okulda bu görevi üstlenenlerdendir. Okul, kültürü hem aktarmak hem de yaşatmak adına iki görevi yerine getirmektedir (Tezcan, 2008). Kültürel değerler her ülkenin ulaşabilmekte çaba harcadığı ve ulaşılması için çaba sağlandığı bir bütündür.

Kluckhohn (1951: 5, 86) kültürü hayat akışının tertiplenmesi şeklinde tanımlamıştır. Kültür geçmişten günümüze, tarih boyunca oluşan düşünceler, değer hükümlerinin ve sanat eserlerinin tümünü kapsamaktadır (Doğan, 2012: 44,45). Bir milletin dini, dili, değerleri, ahlakı, hukuku, iktisadi ve fenli hayatların ahenkli bütünüdür (Gökalp, 1990: 13-16). Kültür insanoğlu, ahlak, eğitim süreci ve kültürel içerikler bağlamında karmaşık işlevlerin şekillendiği örüntülerdir (Güvenç, 1999: 106). İnsanların içinde bulunduğu toplumsal çevre ve yaşadığı sosyal çevrenin etkisiyle kalıplaşmış düşünce, duygu ve semboller olarak belirtilmektedir (Ölçüm-Çetin, 2004: 90). Düşünceleri, duyguları, yasaları, araç gereçleri, uğraş alanlarını, inançları, gelenekleri, görenekleri barındıran bir bütün; maddi ve manevi değerlerin toplamıdır (Koçel, 2005: 472; Malinowski, 2003). İnsanların yaşadıkları toplumda yaratılan herşey olarak ifade edilebilir (Kongar, 2003: 31). Kültür, insanların hayata bakış açılarını ve olgulara yükledikleri anlamların göstergesidir. Geleceğe taşınan gelenek ve göreneklerin toplumsal birliğidir. Gelenek ve görenekler insanlar tarafından yaratılır, yaşatılır, şekillenir ve paylaşılır. Paylaşılan değerler toplumsal olarak çoğalır ve kültürü oluştururlar. Kültür canlı bir varlık olarak düşünülebilir. En önemli özelliği sürdürülebilirliğidir. Sürdürülebilirlik paylaşılan kültürler arasında ortak bir özelliktir (Ferraro ve Briody, 2017:42-43). Kültür toplumlarda yaşatılır. Toplum olmadan kültür düşünülemez. Kültür dinamik bir süreçtir. Kültürel canlılık ise değişime uğramasına sebebiyet verir. Kültür bu bağlamda manevi ve maddi değerlerin tümü, ihtiyaçların karşılayıcısı, kuralları idealleştirilmiş soyut bir sistemidir (Ataman, 2001: 287).

Kültür, insan hayatının değerli olmasına etki eden bir unsurdur. Yükselme ve yücelmeye yardımcı bulunmaktadır (Başaran, 1982:115). Krober kültürü, aktarılmış ve öğrenilmiş alışkanlıklar, değerler ve teşvik edilen davranışlar olarak ifade etmektedir. Değerler, inançlar, semboller, normlar manevi kültürü, zaman içerisinde toplum tarafından yaratılmış sanatsal ürünlerde maddi kültür öğeleri olarak görülmektedir. Kültürel öğeler, bireyler üzerinde belirli ve psikolojik etkiye sahiptir. Toplumsal yapı içinde yer alan bu kültürel öğeler insanların bir arada olmasına, yaklaşmasına, örgütsel yapının oluşmasına yardımcı bulunmaktadır (Yıldırım, 2018). Kültür kalıtsal değildir. Kültür farklı derinlik

katmanlarında kendini göstermektedir. Belirli grup veya organizasyonun kültürünü analiz ederken gözlenebilir eserler, temel davranışlar ve değerler özellikleri üzerinde durulur. Kültür biyolojik süreçleri etkiler. Kültür olarak üretilen fikirlerin bedenlerimize etkileri ve doğal süreçleri farklı formlarda bireylerde yansımalar yaratır. Böylece insanlar fikirlerini kendi kültürlerinden öğrenirler (Ferraro, 1998: 25).

Kültür hem kişisel hem de toplumsal bir düzendir (Hargreaves, 1995). Kültür, sosyal yapı olduğu kadar bireysel ve psikolojik bir yapıdadır. Bazılarına ölçüde kültür, bazılarına sosyal bir yapı olduğu kadar bireysel ve psikolojiktir (Akıncı, 1998). Kültürdeki bireysel farklılıklar, sahip oldukları tutum, değer, inanç ve benimsenen davranışları ve katılma dereceleri, fikir birliği ile kültürü oluşturmaktadırlar. Her ne kadar bazı kültürler araştırmacıları her kültürün benzersiz olduğunu ve bir anlamda dünyadaki her insanın benzersiz olduğu varsayımlarına inanmalarına rağmen önemli olan bilimin genellemelerle ilgilenmesidir (Matsumoto, 1996).

Kültür grupları sosyallikle ilişkilidir. En az iki ya da ikiden fazla birey tarafından paylaşılır olmalıdır. Canlı toplumlar her zaman daha büyük topluluklardan oluşur. Başka bir deyişle bir kesiş kültürü diye bir şey yoktur. Bir birey belirli bir şekilde düşünür ve davranırsa, bu düşünce veya eylem kültürel değil, kendine özgüdür. Bir fikir veya bir davranışın kültürel olarak kabul edilmesi için bir tür sosyal grup veya toplum tarafından paylaşılması gereklidir. Bireyler bir topluma girdiklerinde eserleri gözlemler ve hisseder. Dış ortam, görünüş, kıyafet kuralları, saygı, hitap, yerin kokusu ve hissi, duygusal yoğunluğu ve diğer fenomenler gibi özellikleri ortamdaki herşey kültürün eseri olarak ifade edilebilir (Schein 2004: 11).

Toplumlar farklı kültürlere sahip olmakla birlikte bir takım temel kültürel unsurlara sahiptir. Buzdağı modeli, genellikle bu durumu göstermek adına kullanılmaktadır (Schmiedel, vom Brocke ve Recker, 2015). Buzdağının gözlemlenebilir ve yüzeyin altında gözlemlenemiyen kısmı bulunmaktadır. Buzdağının gözlemlenebilir kısmı insan davranışının görünür özelliklerini içermektedir. Yüzeyin altındaki kısım ise insana örtük

olarak aktarılan inanç, değer ve mitin bilinçsiz unsur, norm ve alışkanlıklarını kapsamaktadır (Schein, 2004: 13).

Kültürün iki ayırt edici bileşeni vardır. Bileşenler:

- ✓ Maddi kültür, insanlar tarafından yaratılan belirli bir kültürün fiziksel unsurları
- ✓ Maddi olmayan kültür, düşünce ve normlar, gelenekler, değerler, inançlar, tutumlar, jestler, semboller ve dil gibi soyut fikirler (Schein, 2004) olarak belirtilmektedir.

Kültür unsurları geniş anlamında şöyle sıralanmaktadır:

- ✓ Sosyal grupları birbirine bağlayan insan ortamları
- ✓ Bir ulusun ya da bir ülkenin gelenekleri, mimarisi gibi tarihi gelenekleri
- ✓ Toplumun nasıl yaşadığını gösteren yaşam biçimi
- ✓ Sosyal yaşam kuralları
- ✓ Giyim ve görünüm
- ✓ Düşünme, hissetme ve yapma biçimleri sosyal olarak kazanılır.
- ✓ Kültür, insan yaşayışlarını etkiler
- ✓ Kültür tarafından belirlenen yemek ve yeme alışkanlıkları
- ✓ Kültür kimliğe ve benliğe anlam kazandırır.
- ✓ Kültür insanların saygı gösterme ve endişelerine öncelik verme şeklini etkiler
- ✓ Kültür dünya görüşlerini ve toplum kavramlarını etkiler.
- ✓ Kültür, iş ve iş kavramlarıyla ilgili karar verme biçimlerini etkiler.
- ✓ Kültür, fiziksel mekanın yorumlanmasını ve algılanmasını etkiler.
- ✓ Zihinsel süreç ve öğrenme, bilgiyi organize etme ve işleme, öğrenme ve çevreye uyum sağlama kültür tarafından belirlenir.
- ✓ Kültür, iletişim sistemlerine ve dile gömülüdür.
- ✓ Kültür sembolik anlam yaratmaktadır.
- ✓ Kültür, sosyal grupları ayırmak ve tanımlamak için kullanılmaktadır.
- ✓ Kültür, Hofstede ve Hofstede (2005) adlandırdığı bilişsel bilgiyi ayıran, zihnin kolektif programlanmasıdır (Reisenberger, 2009).

Ulusal kültürde milletler belirli bir toplumu etkileyen aynı zamanda çok sayıda etkiye sahip olabilen çeşitli faktörlerin belirleyicisi olarak kabul edilmektedir (Mithika, 2014). İnsanların ait oldukları milletler kültürlerde farklılıklara sebebiyet vermektedir. Paylaşılan gelenek, görenek, normlar, inançlar, değerler, ideolojiler, tutumlar ve yaşam biçimleri bu etkenleri içine almaktadır. Ulusal kültürün bu yüzden bir dizi unsurdan oluştuğu ifade edilebilir. Ulusal kültür ya da ülke kültürü bir milletin tarih boyunca yarattığı somut ve soyut değerlerden oluşmaktadır. Kültürel değerler, davranışları şekillendiren tüm toplum tarafından paylaşılan değerler bütünüdür.

Kültür aşamalı değişime tabidir. Toplumların antropolojik görüntüsü, zaman aralıklarında yaşanan anlık değişimlerin görünümüdür. Kültürler statik değil dinamiktir (Ferraro, 1998). XX. Yüzyılın başında antropologlar işlevsel/yapısal özellikler bağlamında kimi toplumların güçlerindeki değişimi kültürel dinamikler olarak ön plana çıkarmaktadırlar. Teknolojik basit ve küçük ölçekli hazırlayıcı toplumlar, modern ve sanayileşmiş toplumlardan son derece daha muhafazkar olma eğilimindedirler. Bu yüzden daha yavaş değişim gösterirler. Tüm kültürler değişimin sürekli bir özellik olduğunu kabul etmektedirler (Spencer-Oatay, 2012:3). Keşif ve icat olarak adlandırılan değişim mekanizmaları belirli kültürlerin içerisinde işlemektedir. Kültürlere getirilen yeniliklerin çoğu başka bir kültürden ödünç olarak şekillenmektedir. Bu süreç kültürü oluşturan öğelerin birinden diğerine yayılması veya kültürel yayılma olarak bilinir. Çaba ekonomisi açısından bakıldığında kültürel borçlanmanın önemi daha iyi anlaşılabilir. Bir başkasının keşfini veya icadını ödünç almak onu yeniden yaratmaktan daha kolaydır. Aslında antropologlar genellikle herhangi bir kültürde bulunan her şeyin, fikirlerin ve davranış biçimlerinin yüzde doksanınin başka yerde kökenleri olduğu konusunda hem fikirdir. Plan ve zamanla sınırlı olan her kültürdeki bireyler, ödünç aldıkları takdirde çok daha az çabayla yeni fikirler edinirler. Bu ifade tüm kültürler için geçerlidir. Kültürel yayılmanın, durumdan duruma önemli ölçüde değiştiğini unutmayarak tüm kültürler için geçerli olan bazı açıklamalar bulunmaktadır. Kültürel değişiklik ile ilgili açıklamalar:

- Kültürel yayılma seçici bir süreçtir.
- Kültürel borçlanma iki yönlü bir süreçtir.

- Çok nadiren ödünç alınmış öğeler alıcı kültürüne tam olarak orijinal haliyle aktarılır.
- Bazı kültürel özellikler diğerlerinden daha kolay yayılır.
- Kültürün üç temel bileşeni (şeyler, fikirler ve davranış kalıpları) ekleme, silme veya değiştirme işlemlerinden geçebilir.
- Kültürel yayılma kavramının uluslararası ticaretin yürütülmesinde önemli etkileri vardır (Ferraro, 1998).
- Kültürün çeşitli dönemleri bir dereceye kadar birbirleriyle ilişkilidir.
- Kültür tanımlayıcı değil, değerlendircidir (Spencer-Oatay, 2012: 4).

Kültürü şekillendiren altı farklı fikir mevcuttur. Bu fikirler çoğu zaman, modası geçmiş bir antropolojik kültür görüşünü ödünç alan çalışmalarda, kültürel bir yaklaşım kullanmaya çalışanlar da dâhil olmak üzere çatışmanın çözümünde kişilerin yazılarında ve uygulamalarında bulunmaktadır. Altı fikir düşüncesine göre; kültür homojendir, kültür bir şeydir, kültür bir grubun üyeleri arasında eşit olarak dağılmıştır, birey tek bir kültüre sahiptir, kültür gelenektir ve kültür zamansız diye ifade edilmektedir (Spencer-Oatay, 2012: 6).

2.1.3. Kültürel Değerler

Her toplumunu kültürünü oluşturan değerler, standartlar, inançlar ve bir sosyal grup tarafından kabul edilen ahlaki ilkeler mevcuttur. Değerler genel belirli davranışların, eylemlerin ve hedeflerin değerlendirilmesi için standartlar ve kriterler olarak görülmektedir (Bahtijarevic Siber & Sikavica, 2001). Kültürel değerler, neyin iyi neyin doğru olduğuna ilişkin ve bir toplumda arzu edilir ortak soyut fikirleri içermektedir. Bu değerler insanları çeşitli durumlarda yönlendiren belirli normların ve özgürlüğün temelidir. Kültürel değerler, temel ahlaki ilkeler ya da bilinç ve bilinçaltıdır. Bir toplumun ortak duygu, düşünce, amaç ve amaçlarını yansıtan inanç ve normlar varlığını sağlamak için grubun çoğunluğu tarafından kabul edilen çıkarlar ve sosyal toplumun devamlılığıdır. Kültürel olarak belirlenmiş, bir nesilden diğerine bilgi aktarımıdır. Kültürel değerler, bir toplumun neyin iyi, doğru ve arzu edilir hakkında bilgi veren örtük veya açıkça paylaşılan soyut fikirleri temsil etmektedir. İnsanlara çeşitli durumlarda neyin uygun olduğunu

söyleyen belirli normlardır (Schwartz, 2000: 25). Richard' a (1910) göre kültürel değerler, barındırılan gerçekler ya da transfer edilebilen mülkiyettir. Tarih ve tarihsel evren değerlerin pınarı, kültür ve kültürel evrende değerlerin barınağıdır (Köktürk, 2007: 17). İnsan kültürel değerlerin temel taşıyıcısı ve temsiliyeti üzerinde olan tek varlıktır.

Kültürel değerler her ülkenin ulaşabilmekte çaba harcadığı ve ulaşılması için çaba sağlandığı bir bütündür. Kültürel değerler, bireysel ve grup inançlarını şekillendirmektedir. Kurumsal düzenlemeler, politikalar, normlar ve gündelik uygulamalar toplumdaki kültürel değer vurgularını ifade etmektedir (Hofstede, 1980:81; Inglehart, 1997; Schwartz, 2000: 26). Kültürel değer yönelimindeki tercihler, kültürün çeşitli yönlerinde ki tuturlılığı teşvik etmektedir. Kültürel değer yönelimlerinin en önemli özellikleri nispetten istikrarlı olmalarıdır (Hofstede, 2015: 547; Bardi ve Schwartz, 2003). Kültürel değer yönelimleri kademeli değişim göstermektedir. Salgın hastalıklara, teknolojik gelişmelere, artan refaha, diğer kültürlerle temasa ve diğer dışsal faktörlere toplumsal uyum, kültürel değerlerde değişim yaşanmasına yol açmaktadır. Tüm toplumlar, insan faaliyetlerini düzenlerken belirli temel sorunlarıyla karşı karşıya kalmaktadırlar (Kluckhohn ve Strodtbeck, 1961). Toplumlar bu sorunlara tercih edilen yanıtlar ürettikçe kültürel değer vurguları zamanla değişmekte ve gelişmektedir.

Hofstede, kültürel değerleri ifade etmek için “ulusal değerler” terimini kullanmıştır. Ulusal değerler, bir toplumun çoğu üyesinin içinde bulunduğu değerleri temsil ettiğine inanılmaktadır. Ulusal değerler, bir bireyin hareket, tutum ve davranışları üzerinde büyük bir etkendir. Bu etki ile insanların davranışlarını etkilemektedirler (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010). Kültürel değerler teorileri ilgili değer boyutları çerçevesinde kültürün sınırlı yönlerini ele almaktadır (Triandis, 1989:8). Kültürel değerler, toplumlarda iyi, güzel, doğru ve arzu edilirlilik ile ilgili örtük ya da açıkça paylaşılan soyut düşünceleri temsil etmektedir. İnsanlara farklı olgularda neyin doğru olduğunu ifade etmektedir. Toplumsal kurumların işlevleri, amaçları ve işleyiş biçimleri kültürel değer öncelikleri bağlamında şekillenmektedir (Williams, 1970). Kültürel değerler, bireylerin ve toplumların anlayışlarını, dünya görüşlerini ve yaşam biçimlerini belirlemeleri,

kişiliklerini şekillendirmeleri, davranış ve tutumlarını oluşturmalarında büyük etkidir. İnsanlar bu kültürel değerlerden hem etkilenir hem de etkilerler.

Kültürel değerlerin kavramsal çerçeveleri, kamu tarafından finanse edilen kültürün üç tür değer türünü göstermektedir. İçsel, araçsal ve kurumsal değerler olarak ifade edilmektedir. İçsel değer anlık değer olarak tanımlanır. Bireyleri ve toplumu entelektüel olarak kültürel faaliyetlerde bulunmaya yönlendiren ruhsal duygulardır (Holden, 2016). İçsel değeri anlık olarak gösterilmektedir. Profesyonellerin odaklandığı kurumsal değer, örgütsel değer ve örgütlerin benimsediği süreç ve teknikleri içermektedir. Schneider, Ehrhart ve Macey (2013) bir kültürün üç seviyeden oluştuğunu öne sürmektedir. Bu seviyeler örgütsel yapılar ve iletişimsel kalıplar gibi gözlemlenebilir eserler, sahiplenilen değerler ile normlar, değer ile eserlerin temelini oluşturan varsayımlardır (Ajzen, 2005).

Kültürel değerler bireyin doğumuyla başlar ve bu değerler hayat boyu öğrenmeyle devam etmektedir. İlk başta aile daha sonra okul, yakın ve uzak çevre bireyin kültürel değerlerinin şekillenmesine tesir eder. İlk öğrenmeler bireyin karşısında gördüğü davranışları taklit etmesiyle başlar. Birey etrafındakilerin gerçekleştirdikleri davranış ve hareket örüntülerini ya da tekrarlarını izleyerek öğrenmesini tamamlar. İlk öğrenmelerin zemini bu şekilde hazırlanır. Davranışların sergilenmesi bir öğrenme ya da kültürlenme sürecinin tamamlandığının göstergesidir (Russell, 2001). Kültür içinde değerler barındırır.

Eğitim kurumları öğrencilere kültürel değerleri aktarmakta büyük sorumluluk almaktadır. Bu sorumluluğuda yerine getirmenin gerekliliği bilincindedirler. Öğretmenler kültürel değerleri aktarmak adına görevi yerine getirenlerdir. Diamond ve Moore (1995) kültürel değerlere sahip olan öğretmenlerin sorumluluk ve rollerini üç başlık altında toplamışlardır. Öğretmenler rol ve sorumluluklarına göre kültürel düzenleyici, kültürel ara bulucu ve öğrenme sosyal bağlamının orkestracı olarak sınıflandırılmıştır. Duyarlı öğretmenlerin kültürel değer algıları görevlerinde neler yapılması gerektiğini açıklamıştır. Ona göre bir öğretmen teşvik edici, motivasyon sağlayıcı, öğrencinin kültürel farklılıklarını göz önünde bulunduran bir kimliğe sahip olması gerekliliğinden bahsetmektedir. Gay (2004) kültürel değer yeterliklerini şu şekilde sıralamıştır: Kendi kültür değerlerinin bilincinde olmak,

kültürel değerler kimliğini bilmek, önyargılardan uzak durmak, farklı kültürlerle saygılı olmak, çok kültürlülüğe dikkat etmek olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlerin yerine getirmesi gereken diğer bir görevi de kültürel değerlere duyarlı olmasıdır. Eğitim – öğretim boyutunda yeni bir bilginin kazanılması için günümüz ve geçmiş bilgilerin arasında bağlantı kurulmalıdır. Öğretmenlerin kültürel değerler yeterlilikleri kişisel düzeyi, sınıf düzeyi ve okul düzeyi bağlamında üç aşamada uygulanmaktadır. Kişisel düzey öğretmenlerin kendileri ile ilgili, öz kültürünün farkında olmasını göstermektedir. Mesleki düzey öğretmenlerin bulunduğu sınıf ortamında kültürel farklılık ve değerlere önem vermesi ile ilgilidir. Okul ya da kurum kültürel değer boyutunda, hesap verebilirlik ön plana alınarak tüm öğrenciler için farklılıkların ve farklı kültürlerin göz önünde bulundurulması ve bu bağlamda yöntem tekniklerin belirlenmesinin sağlanmasıdır. Yukarıda verilen aşamalar ile ilgili altı kültürel değer algıları açıklamıştır.

- Öğretmen sosyokültürel açıdan bilinçli olmalıdır.
- Öğretmen öğrencisini tanımalı ve farklı kültürel değerlere saygı duymalıdır.
- Öğrencilerin başarıları ile ilgili dönüt sağlamalıdır.
- Öğrencilerin kişisel ve kültürel değerine önem vermelidir.
- Öğretmenler öğrenci yaşamları hakkında bilgi sahibi olmalıdır.
- Öğrenci hakkında edinilen bilgiye göre yöntem teknikleri belirlenmelidir (Banks, 2006).

2.2. Liderliğe Genel Bir Bakış

Liderlerin tarihsel gelişimi incelendiğinde her çağda farklı özelliklere sahip liderlerin olduğu anlaşılmaktadır. Liderler farklı özelliklerde kendilerini göstermiştir. Toplumda bazen en güçlü, bazen en bilgili, bazen de en karizmatik kişiler olarak tanımlanmaktadırlar (Hunt, 1991). İnsanlığın ilk tarihlerinde güç ve cesaret gibi kişisel özellikler liderliğin varlık simgesi idi. Günümüz toplumunda ise yetenek ve bilgi, çağdaş liderlerin en belirgin özelliklerindedir (Bush, 2008; Güçlü ve Koşar, 2018; Yukl ve Mahsud, 2010). Liderlik çok eskilerden bu yana insanlar arasında heyecan uyandıran bir konudur. Liderlik ile ilgili sorular uzun zamandır spekülasyon konusu olagelmıştır. Oysa liderliğe ilişkin bilimsel

araştırmalar ancak yirminci yuzyılda başlamıştır (Yukl, 2018). Araştırmacılar liderliği, olgunun kendilerini en fazla ilgilendirdikleri kısımları ve kendi bakış açılarına göre tanımlamıştır. Stodgill (1974) liderlik literatürünü kapsamlı bir biçimde inceledikten sonra neredeyse bu kavramı tanımlamaya çalışan kişilerin sayısı kadar çok tanımın olduğunun sonucuna varmıştır.

Yukl'a (2018) göre liderlik, bir bireyin ortak bir amaca ulaşması için grubu etkileme sürecidir. Liderliği bir süreç olarak tanımlamak, onun bir özellik ya da karakteristik olmadığı anlamına gelir. Liderlik etkiyi içermektedir. Liderin nasıl etkilediği ile ilgilenir. Etki liderin olmazsa olmazıdır (Demirel ve Kışman, 2014). Etkisiz liderlik yoktur. Liderliğin gerçekleşmesi için bir grubun olması şarttır. Grup olmadan liderin varlığından söz edemeyiz. Gruplar, bir görev ya da büyük bir organizasyon olarak ifade edilebilirler. Bu gruplarda liderlik ortak hedeflere dikkat etmeyi içermektedir. Seçilen hedeflere ulaşmak için liderlerin takipçileriyle birlikte çalışması gerekir (Rost, 1991). Liderlerin takipçilere, takipçilerin de lidere ihtiyaı vardır (Hollander, 1992; Jago, 1982).

Hepimiz "Lider olmak için doğmuş" veya "O bir lider" gibi ifadelerini duymuşuzdur. Bu ifadeler yaygın olarak liderliğe yönelik bir özellik perspektifi ile izlenen kişiler tarafından ifade edilmektedir. Özellik bakış açısı, belirli bireylerin doğuştan gelen özel niteliklerine, onları lider yapan ve onları farklı kılan özelliklerine odaklanmaktadır (Bryman, 1992). Liderliği zellik olarak tanımlamak, bakış açısı ve liderliği farklı insanlar tarafından değişen derecelerde sahip olunan özellikler dizisi olarak kavramsallaştırır (Jago, 1982). Bazı insanlar bir organizasyondaki resmi konumları nedeniyle, bazılarıda diğer grup üyelerinin tepki verme biçiminden dolayı liderdir. Başarılı olmayı açıklayan bazı olumlu iletişim davranışları liderin ortaya çıkması ile yeni fikirler sunmasıyla başlamaktadır (Fisher, 1974).

1960 yıllarda liderlik davranışlarının ne olduğu açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalarda liderin kişilik özelliklerinden çok davranışlarına odaklanılmıştır. Davranışı Liderlik yaklaşımı olarak adlandırılan bu yaklaşımda liderin iş odaklı ve birey odaklı olmaları ön plana çıkarılmıştır. Bu yaklaşımın diğer bir boyutu insan ilişkileridir (Kirel, 1998). Sosyal

bilimler bağlamında yaşanan gelişmeler aynı zamanda yönetim alanlarını da etkilemiştir. Çevre önem kazanmış ve liderlik durumsallık yaklaşımı ile açıklanmaya çalışılmıştır. Durumsallık yaklaşımına göre lider, izleyenlerin, grubun ve örgütün karakteristik özelliklerinden etkilendiği ve duruma göre değişebileceği ifade edilmektedir (Northouse, 2016). Liderlikle önemli diğer bir kavram güçtür. Etki sürecinin çok önemli bir parçasıdır. Liderin etkileme potansiyeli veya kapasitesidir. Güç temellerinin her biri, liderin başkalarının tutumlarını, değerlerini veya davranışlarını etkileme kapasitesini artırmaktadır (Raven, 1965). Zorlayıcı güç, liderlere sunulan özel güç türlerinden biridir. Zorlama, değişimi gerçekleştirmek için güç kullanımı içermektedir (Yukl, 2018).

Liderlik, birçok yönü ile yönetime benzetilmektedir. Liderlik, yönetim sürecinde olduğu gibi etkiyi içermektedir. Ancak liderlik aynı zamanda yönetimden farklıdır. Fayol (1916) tarafından tanımlanan yönetimin temel işlevleri planlama, organize etme, personel oluşturma ve kontrol etmektir. Bu işlevler bugün hala yönetim alanını temsil etmektedir. Kotter (1990) liderlik ve yönetim farklılığını, yönetimin düzen ve istikrar ile ilgili, liderliğin ise yapıcı arayış ve uyarlanabilirlik olduğunu ifade etmektedir. Yönetimin en önemli işlevi organizasyonlar için düzen ve tutarlılık, liderliğin ise organizasyonun birinci işlevi olarak değişim ve hareket üretmeyi göstermektedir. Bennis ve Nanus (1985) tarafından liderlik ve yönetim arasında fark olduğu görüşü ileri sürülmüştür. Yönetmek faaliyetleri gerçekleştirmek ve rutinelere hakim olmak, liderlik ise başkalarını etkilemek ve değişim için vizyonlar yaratmak olarak ifade edilmiştir. En genel açıklamasıyla “Yöneticiler işleri doğru yapan insanlar, liderler ise doğru şeyi yapanlardır” (Northouse, 2016).

2.2.1. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

Çağdaş liderlik yaklaşımlarına odaklanmak, geleneksel yaklaşımları zorunlu olarak ihmal etmek anlamına götürmektedir. Geleneksel yaklaşımlar (özellik, davranış ve durumsal) çağdaş yaklaşımçıları tarafından liderlik gerçeğini kapsamadığını ve liderliğe dar bakış açısıyla bakıldığı konularında eleştirilmektedir. Klasik yaklaşımlar, liderin takipçileri üzerinde tek yönlü etkisinden bahsetmektedir. Liderler geleneksel olarak belirli bir

özelliğe sahip olarak görülmektedirler. Liderlik sürecinde aktif oyuncular olarak kavramsallaştırılırlar (Bryman 1996; Heller, 2002; Yukl, 2018).

Çağdaş yaklaşımların çoğu liderlik sürecini bir etkileşim süreci olarak ifade etmektedir. Klasik teorilerde ise liderin özellikleri ve davranışları üzerinde durulmaktadır. Mevcut yaklaşımlar karmaşık etkileşimli bir süreç olarak liderliğe odaklanmaktadır. Ayrıca resmi organizasyona göre son yaklaşımlar, lider ve takipçi rollerinin net bir şekilde dağıldığını önceden belirlenmiş bir durum olarak varsaymaz (Steers, Sanchez-Runde ve Nardon, 2012). Bunun yerine resmi konumları ne olursa olsun, kuruluşların üyeleri kendi amaçları temelinde belirli amaçlar peşinde koşan, birbirlerini karşılıklı etkileyen ve genellikle bilinçli hareket eden kişiler olarak görülmektedirler. Bir organizasyonun tüm üyeleri lider olma yeteneğine sahiptir. Liderler ve takipçileri arasında ayırım yapmak mümkün değildir (Avolia, 2005; Rost, 1991).

Hemen hemen tüm çağdaş liderlik teorilerinde öznel olanın önemi bireyin liderlik ilişkileri geliştirme ve oluşturma konusundaki algısı vurgulanmaktadır (Fry, 2005). Bir grubun veya bir organizasyonun üyeleri sadece ekonomik performans temeline dayalı olarak hareket etmezler. Bunun yerine davranış, geçmiş deneyimlerin mevcut algısı ve beklentilerine yönelik kendi öznel gerçeklik inşası tarafından yönlendirilerek şekillenmektedir (Avolio, 2005; Hunt, 1984; Kezar, Carducci ve Contreras McGavin, 2006).

Çağdaş yaklaşımlar karmaşık, dinamik ve belirsiz olarak kabul edilen liderlik bağlamının farklı bir resmini çizmektedir. Çeşitlilik ve karmaşıklığın yanı sıra çevresel faktörlerin güçlü bağlılığı ve değişime yapılan vurgunun önemli bir rol oynadığını belirtmektedirler. Liderlik “yönetici ve ekiplerde farklı seviyelerde, farklı alt birimlerde ve birçok birey arasında çok yönlü karşılıklı etki süreçleri dizisidir (Yukl, 2018). Liderlik karmaşık sosyal ilişkilerde bir ürün olarak kavramsallaştırılır (Dachler, 1988). Çağdaş teorik kavramların çoğu liderliğin bu yönlerini göz önünde bulundurarak anlaşılması ve araştırılması gerektiğine dair örtük varsayımı takip etmektedir. Hunt’un farklı liderlik yaklaşımlarının sınıflandırılmasının ardından “nesnelci” den “öznelci” ye doğru bir süreklilik (Hunt,

1984), bir sembolik söylem alanı, toplumsal inşa ve hayal gücü bağlamında öznelci bir bakış açısına atamaları görülmektedir.

2.2.2. Öğretim Liderliği

Öğretim liderliği, bir dizi uygulamayı içeren ve liderlik uygulamasının üç geniş kategorisini içine alan bir modeldir. Öğretim liderliğinde okul misyonu beyanının tanımlanması, öğretim programının yönetilmesi ve okulda olumlu öğrenme ikliminin teşvik edilmesi özellikleri en belirgin şekilde görülmektedir. Öğretim liderliğinin iki genel kavramı vardır. Bu kavramlar biri dar diğeri geniş anlamlarını ifade etmektedir. Sınıf yönetimi ile sınıfın gözlemlenmesi bağlamında öğrenme ile doğrudan ilişkili eylemler dar kavram olarak kabul edilmektedir. Okul kültürü ve zaman çizelgeleme işlemleri gibi öğrenciyi dolaylı etkileyen tüm liderlik faaliyetleri geniş kavramını kapsamaktadır. Bu özellikler öğrencilere atfedilen müfredat ve öğretimin kalitesi üzerinde etkisi olan liderlik yönleri olarak düşünülebilir (Sheppard, 1996).

Öğretim liderliğinde doğrudan, aracı ve karşılıklı etki türleri bulunmaktadır. Müdürün okul çıktılarını etkilediği durumlar doğrudan etki olarak ifade edilmektedir. Değişkenlerin aracılığı ile ana eylemlerin değişimi, aracı etkiler olarak gösterilir. En son etki türü ise eğitim sürecinde tüm karşılıklı etkileri (müdürün öğretmeni, öğretmenin müdürü) kapsamaktadır (Hallinger ve Heck, 1997). Öğretim liderliği denetim, personel ve müfredat geliştirmenin bir karışımı olarak ifade edilmektedir (Blasé ve Blasé, 1998). Geniş bir perspektifi ele alan bu tür liderlik, öğrenci başarı sonuçları ile yakından ilgilidir. Öğretim liderleri, okul hedeflerini iletmeli (öğretimi denetlemeli ve değerlendirmeli), müfredatı koordine etmeli, öğrenci başarısını izlemeli, öğretim süresini korumalı, yüksek görünürlük sağlamalı, mesleki gelişimi desteklemeli, öğrenme ve öğretme için teşvik yaratmalıdır (Sheppard, 1996). Blase ve Blasé (1998) öğretim liderliğinde öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmenin çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğretim liderliği, planlama, değerlendirme, koordinasyon ve iyileştirmeyi içeren öğrenmek ve öğretmek özelliklerini de kapsamaktadır. Öğrenme merkezli liderlik olarak da adlandırılmaktadır (Goldring, Porter, Muphy, Elliott ve Cravens, 2009). Geleneksel

öğretim liderliği, okul liderliğinin öğretme ve öğrenme yönlerine vurgu yapmaktadır. Başarılı öğretim liderleri, müfredat ve öğretim konularıyla ilgilenen, doğrudan öğretmenlerle çalışmaktan korkmayan ve genellikle sınıflarda bulunan uygulamalı liderler olarak nitelendirilmektedirler (Hornig ve Loeb, 2010).

2.2.3. Öğretmen Liderliği

Son zamanlarda yapılan araştırmaların bir çoğunda öğretmen liderliğinin okullar üzerindeki olumlu etkilerinden bahsedilmektedir (Leithwood, Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004). Öğretmen liderler, öğretim boyutu ile ilgilenmekte ve okullarda değişimi teşvik etmektedirler (Mangin ve Stoelinga, 2008). Öğretmen liderliği, öğretmen işbirliğini artırarak ve yaygınlaştırarak liderlik kapasitesine sahip en iyi uygulamalar geliştirilmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimine ve içeriğe özgün konulara odaklanma adına yardımda bulunmaktadır (Curtis, 2013). Ayrıca liderliği öğretmenlik ile bütünleştiren çok çeşitliliği de yansıtmaktadırlar. Öğretmen liderlere tarih boyunca koordinatör, koç, uzman, baş öğretmen, bölüm başkanı ve mentor öğretmen unvanları verilmiştir (Mangin ve Stoelinga, 2008). Öğretmen liderliği, öğretmenlik mesleğine yönelerek öğretmen liderliğinin temel yeterlilikleri ile ilgili deneyimler geliştirme çabasından ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yetkinlikler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmenleri mesleklerinde lider olmaları için harekete geçirmektedirler. Öğretmen liderliği, öğretmenlik çevresinde artan siyasi ilgiden kaynaklanmaktadır. Eğitimde hesap verebilirliği devreye koyarak toplum beklentilerine cevap vermeye çalışılmaktadır (Neumerski, 2012).

Öğretmen liderler hem öğretmenler hem de öğrencilere fayda sağladığı için kazan-kazan durumu olarak ifade edilmektedir. Yalnızca eğitimde var olan karmaşıklığı çözmeye yardımcı olmakla kalmayıp, okullarda demokrasiyi ve fikir birliğini de teşvik etmeyi içerdikleri görülmektedir (Rusch, 1992). Öğretmen liderliğin en belirgin özelliklerinden biri işbirliktir. Öğretmenlerin işbirliği içinde çalıştığı kolektif bir yaklaşım, müfredat geliştirme bilgisi sağlamak, meslektaşlara hizmet içi eğitim vermek, müfredat uzmanı olarak hareket etmek, okul uygulamalarının gözden geçirilmesini organize etmek, akran

sınıf gözlemini teşvik etmek, eylem araştırması yapmak, kararlara ve okul geliştirme ekiplerinin üyeleri olarak okul içi karar alma süreçlerine katılım olarak ifade edilmektedir. Öğretmen ve yöneticiler birlikte çalıştıkça canlı fikir alışverişleri gerçekleşmektedir (Riddle, 1992). Boles ve Troen' in (1994) vurguladığı gibi, öğretmenlerin daha fazla idari pozisyonlara geçmesi, profesyonel usta olarak uygulamada sürekli sorgulamaya önem verdikleri belirtilmektedir. Öğretmen liderliğinin aracı, katılımcı, ara buluculuk ve ilişkiler olmak üzere dört boyutu bulunmaktadır. Öğretmen liderliğinin aracı boyutu, okul ilkelerini iyileştirme, yönetmek ve sınıflarda uygulamadır. Katılımcı boyutu, öğretmenlerin gelişim ve değişimin bir parçası olduklarını hissetmelerini sağlamaktır. Arabuluculuk boyutu, bir uzmanlık ve bilgi kaynağı olarak öğretmen liderinin varlığı ve ilişkiler boyutunun, karşılıklı öğrenmeyi desteklemek için öğretmenlere yardımda bulunmasıdır.

2.2.4. Dönüşümcü ve İşlemsel Liderlik

Burns (1978) davranışçılık liderliği teorisine dayanarak dönüşümcü liderliğini tanımlamıştır. Burns, dönüşümsel liderliği bir süreç olarak nitelendirmektedir. Dönüşümcü liderler, organizasyonları için bir vizyon tanımlayabilir ve ifade edebilirler. Liderlik tarzı, liderlik gibi bireysel düzeydeki değişkenleri etkileyebilir veya dönüştürebilirler (Yukl, 2018). Gruplar arasındaki çatışmalara aracılık etme gibi organizasyonel düzeydeki değişkenleri motive edebilirler. Bass'a (1996) göre dönüşümcü liderler, bireysel çıkarlar dışında takipçi performansını artırıcı bir hava yaratmaya yardımcı olmaktadır. Yüksek ideallere ve ahlaki değerlere hitap ederek takipçilerini motive etmektedirler. Ayrıca beklenenlerin ötesinde sonuçlara ulaşmak için takipçilerine ilham vermektedirler (Den Hartog, Van Muijen ve Koopman, 1997:1; Luthans, 1994:285; Robbins Stephens, 1994: 514). Takipçilerin endişelerini, meşguliyetlerini ve ihtiyaçlarını öngörerek algılarına yönelik davranışlarını değiştirmektedirler (Pillai, Williams, Lowe ve Jung, 2003: 166). Organizasyonel meseleleri hakkında takipçilerinden yardım alarak, eski sorunlara yeni yollarla çözüm üretmektedirler. Dönüşümcü liderler takım başarısı üzerinde durarak görevlerini yerine getirmektedirler.

Dönüşümcü lider, takipçilerin beceri ve eksiklerini dikkate almaktadır (Koçel, 2001: 483). Devredilen görevleri hedeflerle ilişkilendirmektedir. Organizasyon için mümkün görünen en yüksek verimliliği ve faydayı sağlamak için tüm prosedürleri gerçekleştirmektedir (Antonakis, 2001; Antonakis ve House, 2014). Kişisel kimlik ve birey kavramını, kolektive fayda sağlamak adına ilişkilendirmektedir (Sparks ve Schenk, 2001: 856). Takipçilerine ilham vererek meydan okumaktadır. İşlerinde ve organizasyonel çalışmalarında gelişmiş öz-yansıtma derecesini sergilemektedir (Day ve Antonakis, 2011; Podsakoff, MacKenzie ve Bomer, 1996).

Dönüşümsel liderlik dört temel faktör içeren teorik yapıda bütünleştirilmiştir. Yapısında vizyon yaratıcı, sorumluluk sahibi, görev tamamlama, öncelliği aşılama, saygı ve karşılıklı güven özellikleri, karizma veya idealleştirilmiş etki faktörleri bulunmaktadır. Bu etkenler sonucunda dönüşümcü lider harekete geçer, takipçileri üzerinde maksimum etkide bulunur, değerleri gösteren yenilikçi yollarla kendi yansımalarını takipçilere ulaştırır (Bass, 1990; Bass ve Avolio, 1990). İlham faktörü, yüksek beklentileri ileten, çabaya odaklanan, semboller kullanan, nihai amaçları ifade eden motivasyonları kapsamaktadır. Dönüşümcü lider, bu etken ile takipçilerine ilham verir, motive eder, yapabilmek fikrini aşılır, beklenenlerin ötesinde şeyleri başarmak adına bir vizyonun taşıyıcısı olduklarına inandırır (Antonakis, 2001; Bass, 1990, Bass ve Avolio, 1990). Teorik yapının üçüncü etkeni entelektüel uyarıdır. Zeka, mantık ve sağduyu gerektiren problemlerin çözümünde devreye girmektedir. Dönüşümsel lider, takipçilerine yeni düşünce, fırsatlar, yaratıcılık, gelişme ve yeniliğe odaklanmak konusunda yardımcı olmaktadır (Day ve Antonakis, 2011). Kişiselleştirilmiş görüş yapının faktörüdür. Dönüşümsel lider, her takipçisini bireysel olarak hedefler, ona rehberlik eder, tavsiyelerde bulunarak yetki vermektedir. Dönüşümsel liderin takipçilerine yönelik görevleri kişisel sorumluluk, bireysel yeteneklere yönelik görev atama ve genel çabaya katkı olarak belirtilmektedir (Antonakis, 2001; Day ve Antonakis, 2011).

İşlemsel liderlik, lider ve takipçiler arasında işlemin gerçekleştirildiği bir süreçtir. Sözleşme yükümlülükleri, görevlerin gerçekleştirilmesi, denetleme, ödül ve ceza gibi işlemleri içine almaktadır. İşlemsel lider, her çalışanın rolünü ve sorumluluklarını ayrı

ayrı belirlemektedir. Ödül ve cezanın en fazla kullanıldığı liderlik türüdür. Değişime direnç, örgüt gelenek ve kültürüne bağlılık ve var olan düzeni korumaya çalışmaktadırlar. İşlemsel liderler duruma göre demokratik ya da otokratik tutum sergilemektedirler (Bass, 1990, Hinkin ve Schriesheim, 2008; James ve Ogbonna, 2013). İşlemsel liderler geleceğe odaklanmazlar. Vizyon özelliklerine önem vermezler. Mevcut uygulamaların gerçekleştirilmesinde ısrarcıdırlar. Çalışma prosedürlerine bağlı kalmaktadırlar. Kişisel güdülere odaklanmaktadırlar (Kuhnert ve Lewis, 1987).

İşlemsel liderlik teorik olarak üç temel unsurdan oluşmaktadır. Emeğin karşılığı olarak ödemeyi kabul etmek, ödüllendirmeyi vaat etmek, iyi performans ve telafi koşullu ödül etkeni eylemleri olarak gösterilmektedir. Ayrıca bu etken bağlamında başarısız olan eylem için ceza öngörülmektedir. Koşullu ödül başarısı ve yüksek performans karşılığı ödüllendirme vaadine dayanan karşılıklı bir değişim ilişkisi şeklinde ortaya çıkmaktadır (Antonakis, 2001). İşlemci liderin özünde ödül ve ceza ilişkisi bulunmaktadır. Başarı devam ettiği sürece işlemsel lider ödül mekanizmasını kullanmaktadır. Oysa başarının gerçekleştirilemediği zaman devreye istisnalarla yönetim girmektedir. İşlemsel lider, başarının gerçekleşmesi için müdahalede bulunarak amaçlara dönük düzeltme işlemlerinin gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Bu etkene göre işlemsel lider çalışanına (takipçisine) güvenir ama yine de her olasılığı göz önünde bulundurarak sürekli tedbirli davranmaya dikkat etmektedir (Bass, 1990). Bu yönetim tarzı pasiflik ve aktiflik olarak iki başlık altında incelenmektedir. Aktiflik, tüm işlem sürecinde liderin tedbirli ve dikkatli izlemlerine yönelik müdahaleleri kapsamaktadır. Pasiflik ise sürecin sonunda liderin müdahale etmesi olarak gösterilmektedir. Serbest bırakıcılık yapının üçüncü faktörüdür. Karar vermekten ve sorumluluk almaktan kaçınılmaktadır. Liderin sözde varlığından bahsedilmektedir. Çalışanlar (takipçileri) kendi haline bırakılmaktadır. Kararlar ertelenir, ödüller sağlanmaz, güdüleme girişimleri gerçekleştirilmez. Çalışanların yardım talebine cevap verilmez ya da yardımcı olmaktan kaçınılmaktadır. Bu bağlamda serbest bırakıcı liderler, çalışanları kendi haline bırakanlar, yönetim yetki ve etkisine en az ihtiyaç duyan, her çalışana verilen kaynaklar dahilinde kendi amaç, plan ve programlarını şekillendirmelerine imkan tanıyan bir davranış göstermektedirler (James ve Ogbonna,

2013; Judge, Piccolo ve Ilies, 2004; Kuhnert ve Lewis, 1987; Tejada, Scandura ve Pillai, 2001). Dönüşümcü ve işlemsel liderlik arasında ilk karşılaştırma Burns (1978) tarafından yapılmıştır. Burns'a (1978) göre dönüşümsel liderler çalışanlarını eşitlik ile adalet gibi yüksek moral ve güdüleme düzeylerine ulaştırmak için birbirlerine esin kaynağı oldukları belirtilmiştir. İşlemci liderler ise çalışanlarını organizasyon amaçları doğrultusunda motive eder ve yönlendirmektedirler. Dönüşümcü liderlik radikal, kahraman, reformcu, entelektüel ve ideolojik liderleri de kapsamaktadır. İşlemci liderlik ise yasama, yürütme, bürokratik ve siyasal liderleri içermektedirler.

2.2.5. Vizyoner Liderlik

Vizyonlar genellikle geleceğin görüntüleri olarak tanımlanmaktadır. Kirkpatrick ve Locke'e (1996) göre vizyonlar paylaşılan değerleri temsil eden idealler olarak ifade edilmektedir. Vizyonlar ve hedefler insanların ulaşmak isteyebileceği standartlar bağlamında birbirlerine benzemektedirler. Ancak vizyonlar hedeflerden daha soyut ve küreseldir. Vizyonlar soyut yönergeler ve değerler sağlayarak örgüt üyelerinin davranışlarını yönlendirmektedir. Başka bir ifadeyle vizyonlar, normlar ve değerlerle ilgili geleceğin idealleridir (Conger ve Kanungo, 1987).

Vizyoner liderlik hedeflerin ön planda tutulduğu, politikaların ilkelerle uyumlu olduğu ve ilerlemeye odaklanıldığı bir ortam yaratmaktadır. Vizyoner liderlik yapılan herhangi bir eylemin anlamını ve amacını sağlayan net vizyonlar yaratma yeteneğinin önemini vurgulamaktadır. Vizyon süreci ilhamdan başlayarak sonrasında liderin tipine bağlıdır. Vizyoner liderin amacı takipçilerine vizyonun geçerli ve değerli olduğuna ikna etmektir. Vizyoner lider çalışanların işine anlam katmaktadır (Kantabutra ve Avery, 2002). Vizyoner liderler organizasyonda görüldükçe fırsatlardan yararlanan ve çalışanlar üzerindeki durumsal kısıtlamalara uyum sağlayan en üst düzey lider olarak görülmektedirler. Vizyoner liderler, organizasyonel değişiklikler yapmak ve organizasyonel etkinliğe sahip olmak için en büyük liderlik tarzlarından biri olarak gösterilmektedir (Groves, 2006; Taylor, Cornelius ve Colvin, 2014). Vizyoner liderin iş tatmini, motivasyon ve iş performansına da yardımcı olduğu bilinmektedir (Cheema,

Akram ve Javed, 2015). Vizyoner liderler, gelecek için yeni fikirler yaratmak, durumsal kısıtlamaları ve koşulları fırsat olarak kullanmalarıyla tanınırlar. Vizyoner liderler değişimlere en çabuk uyum sağlamak ve en iyi olana ulaşabilmeyi sağlamaktadırlar (Griffin, Parker ve Mason, 2010; Waldman, Javidan ve Varella, 2004). Vizyoner liderin, yolu görebilmek, yolda yürüyebilmek ve yol alabilmek adına üç ana görevi bulunmaktadır (Çelik, 2012). Yol kavramı vizyoner liderlik adına gelecekteki görüntüyü ifade etmektedir. Vizyoner lider, gelecekteki görüntüye ulaşmak ve takipçilerine en uygun yolu göstermek için yardımda bulunmaktadır. Vizyoner liderin görevi sadece bu yolu göstermekle sınırlı değildir. Önemli olan o yolda başarılı ve kararlı bir şekilde yürümenin gerçekleştirilmesini de sağlamaktır. Vizyoner lider geliştirdiği yeni vizyonlarına dayalı takipçilerine yol olmaktadır (Güçlü ve Koşar, 2018).

Vizyona dayalı bir liderin takipçilerinin pasif olmaları beklenmez ancak gruba katılma, vizyona yönelik çalışma ve başarılanları etkilemede seslerini duyurma sorumluluğunu göstermeleri beklenmektedir (Avery, 2004). Her takipçi vizyonu anlayıp benimsediğinde, organizasyona kendi kendine adapte olmaktadır (Daft, 2015). Her bireyin bağımsız hareket ettiği gibi düşünülse herkesin aynı yönde çalıştığı bilinmektedir. Bu süreçte takipçilerinin çalışmalarına rehberlik etmede liderin vizyonlarını kullanmaları çok önemlidir (Lipton, 1996; Senge, 1990). Vizyonun işlevlerinden biri her seviyedeki takipçilerin karar verme, inisiyatif ve takdir yetkisini kolaylaştırmaktır (Yukl, 2018). Bu nedenle vizyon temelli liderler, takipçilerini ardışık olarak daha büyük olumlu deneyimlere ve artan özgüvene yol açan görevlere atayarak takipçilerini güçlendirir, böylece takipçilerini kendi yeteneklerine ikna edip olumlu duygular geliştirmelerine ve yüksek heyecan ortamı yaratılmasına yardımcı olmaktadır (Lussier ve Achua, 2000).

2.2.6. Hizmetkâr Liderlik

Hizmetkar liderliğin temel güdü hizmet etmektir. Greenleaf'a (1996) göre, hizmetkar liderin ilk doğal duygusu, liderlik öncülüğünde hizmette bulunmak olarak ifade edilmektedir. Hizmetkar liderlik benlik kavramı, düşünceler ve inançlarının farkında durumunda şekillenmektedir (Sosik ve Dworakivsky, 1998). Hizmetkar liderlerin vicdani

beklentilere uygun hareket ettikleri görülmektedir (Greenleaf, 1996). Bundan dolayı doğal hizmetkarlar olarak da adlandırılmaktadırlar (Farling, Stone ve Winston, 1999). Kişinin kendi çıkarının ötesine geçmesi hizmetkar liderliğin temel bir özelliğidir. Diğer liderlik teorilerinde bahsedilmesine rağmen hiçbir zaman merkezi bir pozisyonda olduğundan söz edilmemiştir (Greenleaf, 1998). Hizmetkar lider, organizasyonda fırsatlar yaratarak takipçilerinin büyümesine yardımcı olmaktadır (Luthans ve Avolio, 2003). Organizasyon içinde güçlü ilişkiler, insan odaklı tutum ve güvenirlilik duygularının sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Hizmetkar liderler çalışanları tarafından büyük ölçüde desteklenmektedirler. Bu şekilde teşvik edici bir atmosfer oluşturulmaktadır. Hizmetkar liderler gücünü işleri halletmekten çok çalışanlarını ikna etmeye harcamaktadırlar (Greenleaf, 1996). Hizmetkar lider, bir vekil rolüne sahiptir. Bu özellik örgütün güven içinde olmasını ve kişisel çıkarların ötesine geçmesini sağlamaktadır (Reinke, 2004).

Güç ihtiyacından daha önemli bir şey motive edilmeleri ve onların hizmet etme güdülerine etki edilmesidir (Luthans ve Avolia, 2003). İyiliğin anahtarı görüntüsüyle çalışanların büyümesine ve hayatta kalmasına karşı bir sorumluluk hisedilmektedir (Reinke, 2004). Başkalarına hizmet etme olasılığı ön koşul olarak kabul edilmektedir. Hizmet etmek ile liderlik neredeyse değiştirilebilir hale gelmiştir. Hizmetkar olmak bir kişinin önderlik etmesine izin verirken lider olmak bir kişinin hizmet ettiğini ima etmektedir. Hizmet etmek bu ihtiyaçtan hareket ederek gücün, takipçilerin elinde ya da liderlerin düşük itibara sahip olacağı anlamında değildir. Kantçı liderlik görüşü ile benzerlik taşımaktadır (Bowie, 2000). İzleyicilerin özerkliğini ve sorumluluğunu artırmak için liderin sorumluluğu onları kendileri için düşünmeye teşvik etmektedir. Değerlere odaklanması nedeniyle hizmetkar liderliğin diğer liderliklerden ayırt edilebildiği davranışlarda değil aynı zamanda bir organizasyondaki insanlara karşı genel tutumda ve lider olma motivasyonu varlığında rastlanmaktadır (Whenstone, 2002). Bir hizmetkar lider, her bireyin benzersiz bir değere sahip olabileceği öğrenen organizasyon oluşturmaya çalışmaktadır. Bu nedenle takipçileri etkilemek için duyguları kullanmak, katılımcı

düşünme veya karar verme için yer, özerklik, kişisel gelişim ve esneklik özellikleri üzerinde durulmaktadır. (Greenleaf, 1996).

Spears (1995) hizmetkar liderliğin temel on özelliğini ifade etmektedir. Dinleme, insanlar arası iletişimin önemine vurgu ve karşı tarafın iradesini belirlemeye çalışmaktır. Empati, başkalarını anlama ve onların yerine kendini koyabilmektir. Şifa, bütünleşmeye yardımcı olma yeteneğidir. Farkındalık, olay ve olgularda uyanık kalmak ve olmaktır. İkna, konumsal güce değil argümanlara dayanarak başkalarını etkilemeye çalışmaktır. Kavramsallaştırma günümüzün ihtiyacının ötesinde ve onu olası bir geleceğe doğru esnetmektir. Öngörü, öngörmek, durumların sonuçları ve sezgi üzerinden çalışmaktır. Vekil, bir şeyi elinde tutma, başkalarının ihtiyaçlarına güvenmek ve hizmet etmektir. İnsanların büyümesine bağlılık, bireylerin kişisel, profesyonel ve ruhsal gelişimini takip etmektir. Yerel toplulukları, bir kişinin hayatında gerekli olduğunu vurgulayarak topluluk oluşturma önemliliğidir. İnsanları güçlendirmek ve geliştirmek, insanları etkinleştirmeye odaklanan motivasyonel bir kavramdır. İnsanlara değer vereni gösterir ve kişisel gelişimlerini teşvik etmektedir (Laub, 1999). Hizmetkar liderin temel meselesi, her bireyin içsel değerine olan inancıdır, her şeyi tanımakla ilgili, kabul ve her kişinin yeteneklerinin ve neler yapabileceğinin farkına varılmasıdır (Greenleaf, 1996).

2.2.6. Otantik Liderlik

Otantik liderlik, liderlik araştırmalarının arasında en yeni alanlarından birini temsil etmektedir. Liderliğin “gerçek” ve “hakiki” olup olmadığı üzerinde odaklanılmaktadır. Otantiklik yapısının liderliğe yönelik ilk uygulamaları sosyoloji ve eğitim alanlarında ortaya çıkmıştır (Hannah ve Chan, 2004). Otantik liderliğin kabul görmüş birden fazla tanımı bulunmaktadır. Bu tanımlar içsellik, gelişimsellik ve kişilerarası olarak kavramsallaştırılabilirler. İçsel bakış açısına göre liderin bilgisi, öz denetimi ve öz kavramı üzerinde durulmaktadır. Gelişimsellik bakış açısına göre yaşam boyu gelişimini sürdüren ve önemli yaşam olaylarından tetiklenen özelliklere vurgu yapılmaktadır. Kişilerarası bakış açısına göre ise lider ve takipçilerden oluşan bir kolektif süreç olarak ifade edilmektedir (Northouse, 2016). Otantik liderler, kendine güvenen, umutlu, iyimser, esnek, yüksek ahlaki karaktere sahip, farkında olan bireyler olarak tanımlanmaktadırlar

(Avolia, Luthans ve Walumbwa, 2004). Örgütlerde bu yapı olumlu kişilik gelişimini teşvik eden, öz-düzenleme ve öz-farkındalık ile sonuçlanan gelişmiş örgütsel bağlamlar olarak ifade edilmektedir. Otantikliği bir yapı olarak tanımlamanın ilk amaçlarından biri çok boyutlu ve çok seviyeli olduğunu göstermektir (Luthans ve Avolia, 2003). Otantik liderler taklit etmek yerine, kendilerine sadıktırlar. Kişisel faydalar elde etmekten ziyade kişisel statü ve onurunu ön planda tutmaktadırlar. Orjinallige önem vermektedirler. Eylemleri, kişisel değer ve inançlarına dayanmaktadır (Shamir ve Eliam, 2005). Otantik liderlik, takipçilerin öz – farkındalık seviyeleri, ilişkisel şeffaflık ve otantik davranışları ile karakterize edilmektedir. Öz farkındalık, bir kişinin kendi değerlerinin, duygularının ve güdülerinin farkında olmasıdır. Daha derin bir düzeyde öz farkındalık içsel çelişkili öz-yönlerin farkındalığıdır. Bu özellik düşünceleri, duyguları, eylemleri ve davranışları etkileyebilen bir niteliğe sahiptir (İllies, Morgeson ve Nahrgang, 2005). Dengeli işleme, kişisel bütünlük ve karakterin merkezinde yer almaktadır. Bütünlük ve karakter, karar ve eylemleri aynı zamanda refah üzerinde de etkileri olduğu bilinmektedir (Gavin, Cooper ve Quick, 2003). İçselleştirilmiş ahlaki bakış açısı, ilişkisel şeffaflık tutma istekliliğini gerektirmektedir. İlişkisel şeffaflık teftişe ve geri bildirimine açıktır. Böylece otantik lider ve takipçileri arasında etkili bir öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesi görülmektedir (Popper ve Lipshitz, 2000). Otantik lider, etik olmayan davranışları reddeder ve takipçileri ile kolektif bir etik kültür geliştirmektedir (Lord ve Brown, 2004).

2.2.7. Takım Liderliği

Takım kavramı ortak amaçlar doğrultusunda karşılıklı etkileşime giren iki veya daha fazla kişiden oluşan gruplardır (Webber ve Donahue, 2001). Takım üyelerinin kendilerini bir ekibin parçası olarak algılamaları ayrıca başkaları tarafından da aynı şekilde görülmesi önemlidir (Kerr ve Tindale, 2004). Etkili takım çalışması birkaç temel özellikten kaynaklanmaktadır (Zaccaro, Rittman ve Marks, 2001). Takımlar ilk olarak gelecekteki yönlerini tanımlamak ve bu yön boyunca ilerlemeyi en üst düzeye çıkarmak için kendilerini organize etmelidirler. Takım lideri, görevi boyunca takım performansının kritik belirleyici görevini üstlenmektedir. İkinci adım, takım amaçlarının gerçekleştirilmesi için üyelerin birlikte yol almaları önemi üzerindedir. Takım

dinamikleri böylece bir takım performansı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Üçüncü adım, karmaşık ortamlarda takım performansı için takım liderlerin eşliğinde takım arasındaki ilişkinin sağlanmasıdır (Day, Gronn ve Salas, 2006). Böylece takım liderliği, arabuluculuğu etkileyen, değişkenler ve sonuçlara yol açan, sonraki dönemlerde liderlik gibi gelecekteki girdileri takıma etken olarak kabul etmektedir (Ilgen, Hollenback, Johnson ve Jundt, 2005). Liderlik takıma aittir. Bu nedenle takım lideri bir odağı temsil eden bireysel liderlik yerine kolektif tüm ekip üyelerini yönlendirmek zorundadır (Sivasubramaniam, Murry, Jung ve Avolio, 2002).

Takım liderleri, takımın işleyişini ve performansını kolaylaştırmayı amaçlayan çeşitli davranışlarda bulunmaktadır (Morgeson, DeRue ve Karam, 2010). Ekibi, grubu, takımı kendi faaliyetlerini yönetmeye teşvik etmeyi içermektedir. Ekip liderinin doğrudan müdahalesi olmaksızın etkin bir şekilde çalışma kapasitesini geliştirmektedir. Bu liderlik biçimi ekibe koçluk yapmaya ve kendi kendini yönetmesini güçlendirmeye odaklanmaktadır (Wageman, 2001; Morgeson, 2005). Açık beklentiler ve hedefler belirlemeyi içermektedir. Ekip üyelerine talimatlar, ekip üyesi performansının izlenmesi ve takımda doğrudan düzeltici eylemleri uygulamaktadır (Morgeson, 2005). Takım koordinasyonu ve performansı üzerindeki en yakın bilişsel etki, takımların görev ve problemle karşılaştığında ortaya çıkan toplu bilgi işleme durumlarıdır. Kolektif üstbiliş, karmaşık ortamlarda ekip performansı için kritik bir takım bilgi işleme biçimini temsil etmektedir. Metabilişsellik üzerinde düşünmeyi ifade etmektedir. Problem çözmeye kullanılan bilişsel süreçler ve özünde görülmektedir (Flavell, 1979). Kolektif üstbiliş, üyelerin nasıl hareket ettiğine dair bireysel ve toplu düşünmeyi belirtmektedir. Ekip problemleri, olası çözümleri ortaya koymaktadır. Dinamik bir organizasyon adaptasyonunu teşvik etmek adına gerçekleştirilen eylemler yüksek düzeyde uzmanlık gerektirmektedir (Davidson, Deuser ve Stranberg, 1994). Stratejik planlar, sorunlar ve çözümler toplu düşünmek için topluluğa ihtiyaç duymaktadır. Olası sonuçları uygulamada nasıl bir çözüm üretildiği ve bu çözümü takım üyeleri nasıl başardığı üzerinde durulması gerekmektedir. Bu zor sürecin başlatılması, sürdürülmesi ve başarıyla tamamlaması çok önemlidir (Sternberg 1985).

2.2.8. Kadınlar ve Liderlik

Kadınların eğitim düzeyleri artıkça yaptıkları işlerde değişim yaşanmaya başlamıştır. Yöneticilik ve ilgili mesleklerde çalışmaya başlayan kadınların üst yönetim kademelerine kadar yükselmeleri görülmektedir (Chisholm-Burns, Spivey, Hageman & Josephson, 2017). Liderliğe aday olan kadınların kariyerlerinde ilerlemeyi hedefledikleri düşünülmektedir (Nassbaum, 2000). Kadınların lider olabilmesi için zorluklara karşı gelebilmek adına liderlik stratejilerini tanıması ve uygulaması zorunludur (Hopkins, O'Neil, Passarelli ve Bilimoria, 2008). Kanter'in (1977) simgecilik teorisine göre bir organizasyonun üst kademelerinde yer almak ve başarmak için benzersiz stratejilerin uygulanması gerekmektedir. Farklı beklentilere yanıt verebilmek için farklı özelliklere sahip olmayı ve temel kaynakları kullanabilmesi öngörülmektedir. En etkili gelişimsel deneyimler, zorluklar ve destek mekanizmaları içeren çeşitli değerlendirmeleri kapsamaktadır (McCauley & Van Velsor, 2004).

2.2.9. Örgüt Kültürü

Eğitim kurumları, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşabilmek adına toplumlara hizmet vermektedir. Okullar, eğitim kurumları olarak bu görevi üstlenmektedir. Sosyal yapılar kendiliğinden oluşurken okullar önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda şekillenmektedir. Okulların en temel amacı, ülkenin kalkınması ve gelişmesi için bireyleri hayata hazırlayarak geleceği düzenlemektir. Açık sistem olarak okullar bu süreçte planlamayı, planı uygulamayı ve başarılı sonuçlar elde etmeyi gerçekleştirmek zorundadırlar. Bu bağlamda okullar faaliyetlerini sürdürebilmek için bir lidere ihtiyaç duymaktadırlar (Yıldız ve Akgün: 2020:439). Lider, açık sistem okulların yönetiminde baş roldedir. Çevre ile iletişimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde yöneticidir. Değişimin ve gelişimin takipçisidir. Görevlerin yerine getirilmesinde rehberdir. Tüm özellikleri ile okulların başarıya ulaşmasında aktiftir. (Can, 2002:18).

Başarılı okulların yaratılması ve yönetilmesi adına lider özellikleri üzerinde çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda çağdaş lider özellikleri yeni bir taslak üzerinde şekillendirilmiştir. Özellikle müdürlerin eğitim kurumlarında benimsedikleri

yeni liderlik rolleri açıklanmaya çalışılmıştır (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009: 277). 1980’li yıllarda araştırmalar örgüt kültürüne yönelince kültürel liderlik kavramında bu süreçte ortaya çıkmıştır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011:31). 1990’lı yılında kültürel liderliğin asıl oluşumu gerçekleşmiştir. Kültürel liderlik “Süper Liderlik”, “Vizyoner Liderlik”, “Dönüşümcü Liderlik” gibi modern yaklaşımlar olarak kabul edilmektedir. Kültürel liderlik çok geniş bir alanı kapsamaktadır, okul kültürünü oluşturan sembol, değer, gelenek, inanış, norm ve ortak düşünce yapısı ile örgütün çalışanlarını ortak amaçlar doğrultusunda faaliyete geçirebilme sürecidir (Yıldırım, 2001). Kültürel liderlik ideolojileri ile şekillenen (Karaköse, 2008:571), örgüt kültürü ve okul kültürü ile bütünleşen bir liderlik türüdür (Schimmoeller, 2006).

İnsanların olduğu yerde bir kültürün varlığından söz etmek mümkündür (Yıldırım, 2018: 379). Kültürel değerler ve kültürel davranışlar kültürel lider tarafından görünürlük kazanmaktadır (House, Spangler ve Woycke, 1990: 216-220). Kültür geçmişten günümüze aktarılan ayrıca olduğu gibi değil bu yolda farklı kalıplara giren, değişen bir olgudur. Çok soyut gibi düşünülmesine rağmen eylemlerinde somutluk kazanan bir kavramdır. Örgütlerde kültürler gibi düşünülebilir. Örgütler belirli amaçlar gerçekleştirmek adına eşgüdümlemiş etkinlikler bütünüdür (Yıldırım, 2018: 37). Değişim, gelişim ve uyumlu bir öğrenmenin olduğu ortamdır (Peters ve Waterman, 1998). Her örgütün kendine has bir kültürü olduğu gibi benzer kültürel özellikleri de mevcuttur. Örgütlerdeki bireylerin etkileşimleri ile değerler, normlar, davranış kalıpları kültürü oluşturmaktadır. Bir kültürün oluşturulmasında kültürel liderlerin payı büyüktür. Kültürel liderin amacı, öğrenen kuruluşların kültürünü, yenilik çerçevesinde ve faydalı bilgi alış verişinde durağan değil değişim içinde geliştirilmesini sağlamaktır (Fard, Rostamy ve Taghiloo, 2009: 49-61). Örgütler, yaşadıkları ortamın özellikleri ile amacına ulaşmak adına değişim ve gelişim faaliyetleri içinde kendine özgü bir kültüre sahiptirler. Ortamdaki kültür örgüt üyelerini etkiler ve onların eylemlerine yansır. Ortak amaçlar oluşarak bu amaç doğrultusunda yol alınır. Ortak amaç, ortak inancı, görüşü, kuralları ve dili kapsamaktadır (Başaran, 1992: 155). Bu şekilde her örgütün kendine ait bir kültürü, diğer örgütlerden ayıran bir yapısı oluşmaktadır.

Örgüt kültürü evrimsel bir yapıya sahiptir (Erdem ve Dikici, 2009). Evrimsellik kültür ve liderlik arasındaki bağlantıyı anlamaya yardımcı olmaktadır (Bate, 1984). Yeni kurulan örgütlerde biçimleyici unsur bağlamında kültürel lider büyük rol oynamaktadır (Balkar, 2015). Kültürel lider örgütün kültürünü oluşturmakla görevlidir. Gelişmiş örgütlerdeki kültür, liderin duygu ve düşüncelerini önemli ölçüde etkilemektedir. Kültürel lider ve gelişmiş örgütler birbirinden etkilenmekte ve ortak kültür oluşmaktadır. Güçlü örgüt kültürlerinde ise örgüt kültürü, lideri ve kontrolü altına almaktadır (Doyle, 1990: 113-127). Bu süreçte kültürel lider etkilemekten ziyade ortam kültüründen etkilenmektedir. Bu tür örgüt kültürlerinde liderin eğilim, düşünce ve duyguları otomatik bir filtre gibi süzülmemektedir (Duke, 1979:12).

Örgüt kültürü, bir örgütün değerlerini, normlarını ve davranışlarını içine alıp, çevrede bulunan diğer yapılarla ilişki düzeylerinin tanınmasını ve saygınlığını yansıtan bir olgudur (Eren, 2016). Örgüt kültürü, önceden planlanmış ve düzenlenmiş güçler ve davranışlar topluluğudur (Bursalıoğlu, 1994; Pettigrew, 1979). Örgüt kültürü, belirli bir konu hakkında paylaşılan bir dizi temel varsayımdır. Örgüt içinde neye değer verildiğine, insanların nasıl davranması gerektiğine ve neye ilişkin inançların olduğunun bir göstergesidir (Schein, 1992: 256). Örgüt kültürü, yapı kişiliğini ve kolektif bir kümeyi ayrıca bir örgütün görünürlüğünü kazandıran paradigmadır. Örgüt kültürü birden fazla süreç ile oluşturulabilir (Schein, 1992; Parry ve Proctor-Thomson, 2003). Önemli olan kültürün başarılı bir şekilde örgüte yansıtılmasıdır. İlk aşamada örgüt kurucusu bir fikir oluşturur. Daha sonra bu fikri bir grup çalışana anlatır. Grup bu fikirle birlikte örgütte yer bulmaya çalışır. Grup üyeleri günden güne artış gösterir. Genel örgüt hikayesi inşa edilmeye başlanmış olur (Doğan, 1997: 63-64). Örgüt yapısında bu şekilde örgüt kurucusunun ne kadar önemli bir yer kapladığı ifade edilmiş olmaktadır. Kurucu kültürü gruba, grup diğerlerine ve zamanla aynı kültüre sahip olan kişilerin bir araya gelerek insan topluluğuna ya da toplum yapısına aktarılmasıdır. Örgüt kültüründe çok önemli diğer bir unsur, oluşturulan kültürün yeni gelenlere aktarılabilmesidir. Örgüt kültürünün yaşatılması ancak yeni gelenlere aynı duygu ve heyecanla aktarılan kültür ile

gerçekleşmektedir. İnsan kaynakları hem örgüt kültürün kalıcılığına da hemde çarpıtıp, değiştirilmesini engelleyen en önemli unsurlardan biridir (Gümüş ve Şişman, 2014).

Örgüt kültürü, bir organizasyonun değerleri, inançları, uygulamaları, ritüelleri ve gelenekleri açısından çok çeşitlilik olarak tanımlanmıştır (Adler ve Jelinek, 1996: 73-90; Argrys, 1999: 137-154; Cook ve Yanow, 1993:373-390). Örgüt kültürü, bir organizasyondaki bir dizi çalışan olarak açıklanabilir. Örgütler eğitim örgütleridir, insan çabasıdır ve mekanik sistemlere indirgenemezler (Owens ve Valesky, 2014:89). Schein (1990: 109-119)'e göre örgüt kültürünün görünen ve görünmeyen özelliği mevcuttur. Dış görünüş, giyim, davranış biçimleri, hikayeler, mitler, düzenlemeler görünür kısmını kapsamakta, görünmez kısmını ise iş organizasyonu, üyelerin ortak değerleri, normları, inançları ve varsayımları oluşturmaktadır. Schein'in (1990: 109-119) sınıflandırmasına göre belirlenen hedeflere ulaşmak için kültür bir araç görevini üstlenmektedir.

Örgüt kültürünün temel özellikleri şunlardır:

- ❖ Örgüt kültürü ya öğrenilmiştir veya sonradan kazanılmış bir olgudur.
- ❖ Örgüt kültürü grubu teşkil eden üyeler arasında paylaşılmalıdır.
- ❖ Örgüt kültürü yazılı bir metin değildir. Örgütte üyelerin düşüncelerinde, bilinç ve belleklerinde inançlar ve değerler olarak yer almaktadır.
- ❖ Örgüt kültürü, düzenli olarak tekrarlanan ortaya çıkarılan davranışsal kalıplar şeklindedir (Eren, 2016: 137-138).

Örgüt kültürünün kendine has işlevleri mevcuttur. İşlevler iki derecede sınıflandırılmaktadır. Birinci derece çevreye uyumun sağlanabilmesi olarak ifade edilmektedir. Çevre ile iletişimin sağlanması, alışverişin gerçekleştirilmesi, dengenin kurulması ve özellikle çevreden gelen taleplerin göz önünde bulundurulmasıdır. Bu işlev sürecinde örgütün misyonu, stratejileri, hedefleri, yöntemleri ve vizyonu oluşmaktadır. Örgütün misyon ve vizyonu bağlamında stratejiler belirlenerek, hedeflere ulaşabilmek adına yöntemlerin seçimi, uygulanması, kontrolü ve düzeltilmesi işlemlerine dikkat edilmektedir. Örgüt kültürünün ikinci derece işlevi ise iç bütünleşmedir. Örgütün iç bütünleşmesi, örgüt üyeleri ile birebir bağlantılı bir durumdur. Örgüt üyelerinin birlikte

hareket etmesi, ortak kararların alınması, örgüt sınırlarının etkili bir şekilde uygulanması, kuralların belirginliği söz konusudur. Bu seçenekler ile işe alım süreci ve işten çıkarma işlemleri de tamamlanmaktadır. Örgüt içinde ceza ve ödüller çalışana bildirilmeli, gerektiği yerde uygulanması konusunda titizlik ve her çalışanın eşit muameleye tabi tutulmasıdır (Schein, 2010: 12). Örgüt kültürünün çevreye uyumu ve iç bütünleşmesi işlevleri açık ve net bir şekilde oluşturulup ifade edildiğinde hem kültürel lider için hem de örgüt kültürünün oluşumu için büyük kolaylık sağlanmaktadır. İşlevler, yönetim sürecinin bir parçasıdır. İşlevler gerektiği gibi yapıldığında hem kültürel lider hem de örgüt kültürünü paylaşan bireyler için görev ve davranışların basitçe yerine getirilmesi sağlanmış olmaktadır. Örgüt kültürünün birden fazla boyutları da vardır. Araştırmacılar tarafından örgüt kültürü boyutları sınıflandırılmasında farklılık mevcuttur. Denison (1990:205) örgüt kültürünün dört boyutunu tanımlamıştır. Boyutlar sırası ile örgütte uyum, tutarlık, katılım ve görevdir. Uyum boyutu, örgütün değişime ve çevreye uyum sağlamasını; tutarlık boyutu, üyelerin sahip olduğu inanç, değer ve normlarını; katılım boyutu, karar verme sürecinde üyelerin katılım düzeyini ve görev boyutu da önceden belirlenmiş görevlerin paylaşımı ve gerçekleştirilmesini ifade etmektedir (Denison, 1990:205; Denison ve Mishra, 1995: 204-233; Denison ve Neale, 1996: 98).

Dinçer'e (1996:208) göre ise örgüt kültürünün belirlenmesinde temel alınan on boyut bulunmaktadır:

- ✓ Kişisel özerklik – Örgüt üyelerinin özgürlük ve sorumluluk dereceleri,
- ✓ Risk toleransı – Örgüt üyelerinin risk alma konusunda girişimciliğe ve yaratıcılığa teşvik edilmesi,
- ✓ Yön - Örgüt üyelerinin hedefler ve beklenen performans derecesi,
- ✓ Bütünleşme - Örgüt üyelerinin eşgüdümlü çalışması,
- ✓ Yönetim desteği - Yöneticiler tarafından sağlanan destek,
- ✓ Kontrol – Teftiş sayısı ve süreci,
- ✓ Kimlik – Örgütün bütünlüğü ve görünürlüğü,
- ✓ Ödül sistemi – Ödüllendirme sistemi ve kriterleri,

- ✓ Fikir ayrılıklarına verilen tolerans–Örgütte yaşanan çatışmaların atlatılması ve tolerans,
- ✓ İletişim modelleri – İletişim ve hiyerarşik yapıdır.

Örgüt kültürü boyutları, örgütteki işleyişi, düzeni, yapı özelliklerini, denetimi, yönetimi, hedefe ulaşma, yönlendirme aşamalarında ki tüm işlemleri kapsayarak örgüte bir temel oluşturmaktadırlar. Temel üzerine inşa edilen yapı değer, norm ve inançları da etkilemektedir. Örgüt kültürü boyutları, yapının betimlesini değil tüm ayrıntıları ile yapının kendisidir. Bir örgütün yönü, bütünlüğü, yönetimi, kontrolü, kimliği, ödül sistemi, tolerans ve iletişim özellikleri örgüt kültürünün genel anlamıyla resmini çizmektedir. Örgüt kültüründe bir diğer önemli etken yöneticidir. Yönetici örgütün temel değerleri ve inançları doğrultusunda yönetsel karar ve uygulamaları oluşturur. Yöneticinin kişisel özellikleri örgüt kültürünü derinden etkilemektedir. Yöneticinin yenilikçi olup olmaması, risk alıp almaması, girişimci olup olmaması, krizi yönetmesi ve buna benzer çok sayıda yönetici özellikleri örgüt kültürünün görünüşünü değiştirmektedir (Yıldız ve Akgün 2020:440).

Örgüt kültürü, örgütün sağlıklı bir şekilde yönetilmesine yardımcı olmaktadır. Eğer değer, inanç ve normlar kararlılık içinde gelişiyor ise o zaman örgüt çalışanlarının da tutarlı, başarılı ve uyumlu olmalarına destek sunmaktadır. Tutarlı, başarılı ve uyumlu çalışanlar örgüt verimliliğinin artırılmasına etki etmektedir. Örgüt verimliliği ise yeni yöneticilerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesinde pozitif başarının gerçekleştirilmesine yardımcı bulunmaktadır (Berberoğlu, Besler ve Tonus, 1998:31). Örgüt kültürü ben dili yerine biz dilini kullanmayı ve bireysellik yerine ekip ruhunu geliştirmeyi desteklemektedir. Örgüt içinde duygu çatışmalarının yaşanmasını engellemekte ve çalışanlara yönelik bağlılığı onaylamaktadır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011:32). Örgütün kültürü geçmişten günümüze yaşatılmaktadır. O zaman örgütler kültürleri ile tekrarlanan sistemler olarak ifade edilebilmektedir. Kullanılan yöntem ve teknikler yanı sıra çözüm stratejileri örgütlerin gelecekte performanslarına aydınlık sunmaktadır (Schein, 2010).

2.2.10. Okul Kültürü

Örgüt kültürü eğitim kurumlarında da çok önemli bir olguyu kapsamaktadır (Ostroff, Kinicki ve Muhammad, 2013: 644). Her okulun kendine öz ve diğer okullardan farklılık gösteren bir kültürü vardır. Okul kültürü örgüt kültürünün önemli bir alanıdır. Örgüt kültüründen çok farklı değildir. 1980'li yıllardan bu yana yapılan araştırmalarda örgüt kültürü ile birlikte okul kültürünün de araştırmalara konu olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2001). Okulu tanımlamada kültür kavramının kullanımı ise 1932 yılında ilk olarak The Sociolgy the Teaching kitabında Waller tarafından yapılmıştır. Waller'e (1932) göre her okulun gelenek, görenek, ahlak gibi kendine has kişisel ilişkilerinin olduğu, bir kimliğin yaratıldığı ifade edilmektedir. Okul kültürü, katılımcıların kendilerini ve çevreyi gördükleri dünya merceğidir (Hargreaves, 1994: 272; Hargreaves, 1995: 17). Okulda kültürün işlevleri okula istikrar sağlamaktadır (Billings, 1995: 471). Farklı kültürel çevreler ve aynı zamanda farklı kültürel organizasyonlar okul kültürünün bileşenleridir (Zamroni, 2014). Okul kültürü okul üyelerinin eylemlerini temel aldığı varsayımlar ve değerlerdir (Pol, Hloušková, Novotný ve Václavíková, 2005). Okul kültürü, yol gösterici inançlara, insanların birbiriyle ilişki kurmalarına ve okulun işleyiş biçiminde ki belirgin beklentilerine cevap verebilme özelliğine sahip olmalıdır (Barth, 2001). Okul kültürü yazılı olmayan kurallar, gelenekler ve normlardır. Bireylerin davranış biçimleri, öğretmen ve öğrencilerin nasıl hissettikleri (Goodlad, 1984; Pont, Nusche ve Hopkins, 2008), meslektaşlar arası yardım ve işbirlik, öğrenci başarı ve çalışmaların tümüdür (Deal & Peterson, 1990).

Okul kültürü, okul ortamında davranışların bütünü, sorunların çözümünü, destek, yardımseverlik, yaşanmışlık ve aktarılmışlık gibi tüm ayrıntıları içine almaktadır (Peterson ve Deal, 1998). Okul kültürü, düşünce ve kuralların bileşimi ile okul üyelerinin nasıl davranmaları gerektiğine dair içinde çok sayıda değerler barındırmaktadır. Okul kültürü, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarına yön vererek değerler, normlar ve anlamlar ekleyen bir sistemdir (Çelik, 2012: 92). Okul kültürünü birden fazla faktör belirlemektedir. Okulun tarihi ve yaşı, tarihi gelişim süreci, alan özellikleri (kırsal-kentsel), büyüklük ve genişlik (okul ve sınıflar), değerler, inançlar, normlar, düzenlenen

toplantı ve törenler, kitle iletişim araçları, okulun tanıtımı, okulu açıklayan mitler ve hikayeler, kültürel ve sportif faaliyetler faktörlerden bazılarıdır (Çelik, 2012: 5).

Okul kültürü de örgüt kültürü gibi yazılı değildir. Okul üyelerinin düşüncelerinde inanç, değer ve normlar olarak bulunmaktadır (Sadker ve Sadker, 1991). Okul kültürü örgüt kültürüne nazaran daha geniş bir etki alanına sahiptir. Okul kültürü okullar arası farklılığı gösteren ve okulları birbirinden ayıran dinamik bir sistemdir. Okul kültürüyle ifade edilmek istenen, okul toplumunu oluşturan bireylerin nasıl davrandıkları, öğretmenler arası mesleki süreç ve mesleki işbirlik, okul hakkında beslenen duygular, bütün okul topluluğunu etkileyen yazısız kurallar, değerler, normlar ve gelenkler örüntüsüdür (Ayık ve Fidan, 2014). Okul kültürünün üç rollü bulunmaktadır. Birinci rolü örgüt ortamında üyelerin kimlik duygusunun kazandırılması, ikincisi okul vizyonuna katkı sağlanması ve üçüncüsü davranışların standartizasyonunun gerçekleştirilmesidir (Greenber ve Baron, 2000). Örgüt üyeleri kimlik duygusuyla görevlerini yerine getirirken okul vizyonuna da katkı sağlamış bulunmaktadır. Sağlanan katkı okul üyelerinin davranışlarında standartlar temel alınarak uygulanmaktadır.

Okul kültürü örgütsel değerlerin yayılma ve yerleşmesine büyük katkı sağlamaktadır (Aydoğan, 2004). Okul kültürünün içeriğini üç sembol sistemi oluşturmaktadır. Bu üç sembol sistemi hikayeler, ikonlar ve törenler olarak ifade edilmektedir. Hayali ve gerçek dünyayı hikayeler anlatmaktadır. Mitler olgular dışında tartışılmayan inançlarla anlatılan hikayelerdir. Efsanelerde hayali detaylarla süslenmiş hikâyelerdir (Hoy ve Miskel, 2012). Okulun temel kültürel çeşitleri şu şekilde özetlenmiştir:

- ❖ Okul içinde üyeler arasında düşünce birliği oluşturma, değerleri paylaşma,
- ❖ Okul yöneticilerinin temel değerlerinin şekillendirilmesi,
- ❖ Herkes tarafından paylaşılan inançlar,
- ❖ Yöneticilerin konumsal güçleri,
- ❖ Temel değerlerin tören gibi etkinliklere dönüştürülmesi,
- ❖ Yenileşme ve denge,
- ❖ Adetlere üye katılımının sağlanması,

- ❖ Yenileşme ve değişme sürecinde okul kültürünün yeni üyelere aktarılmasıdır (Hoy ve Miskel, 2012).

Örgüt kültürün de olduğu gibi okul kültürünün de boyutları mevcuttur. Okul kültüründe dört boyut bulunmaktadır. İnsan davranışlarını içine alan özellikler birinci boyutu kapsamaktadır. İnsan davranışları hem sözel hem de davranışsal yapıları göstermektedir. Sözel yapılar dilin özellikleri üzerinde yoğunlaşırken, davranışsal yapılar ise özel gün ve belirli kutlamalarda görünen davranışlar bütünüdür. Sözel yapılar, üslub ve tavırlar ile taçlandırılmaktadır. Özellikle ses tonu ve sözcük dizimi kullanılan üslub ile davranışlara yansımaktadır. Okul kültürünün ikinci boyutu, kültürü paylaşan bireylerin bakış açıları ile ifade edilmektedir. Davranışlar, tavırlar, özel gün gösterileri, farklı olaylarda alınan kararlar ve çözüm stratejileri bireylerin bakış açılarına birer örnek olarak gösterilebilmektedir. Okul kültürünün üçüncü boyutu değerlerdir. Kültürel lider ve üyeler okul kültürünün sahip olduğu değerlere göre hareket eder. Varsayımlar, okul kültürünün dördüncü boyutunu kapsamaktadır. Okul ortamında bireyler arası oluşturulan kutsal inançlar olarak ifade edilmektedir (Sergiovanni ve Starrat, 1988:343,344).

Okul kültüründe kültür tipleri sınıflandırılması yapılmaktadır. Birinci tür özelliği başarısızlığı ifade etmektedir. Yöneticiden öğrenciye kadar karamsarlık ve başarı beklentisi düşük olduğu görülmektedir. İkinci okul kültürü türünde başarı üzerinde durulmaktadır. Tüm öğretmen ve öğrencilerin başarı arzusu yüksektir. Üçüncü okul kültürü türünde üyelere destek olma özelliği ön plandadır. Temel değerler olarak her alanın geliştirilmesi ve yetiştirilmesi ifade edilmektedir. Okul kültürünün dördüncü türü ilk üç kültüre göre savaş niteliğini taşımaktadır. Kaos ve çatışmadan sonra dengenin sağlanabilmesi ile ilgilidir (Çelik, 2012).

Güçlü, etkili bir okul kültürünün geliştirilmesi kültürel liderliğin temelinde bulunmaktadır. Örgüt üyelerinin ve çevrenin desteğini alan bir okul yöneticisi, okulun başarılı olmasını sağlamak için herkes tarafından kabul görülen değer, norm, gelenek ve güncel alışkanlıkları oluşturmak adına çaba göstermek zorundadır. Bu çaba sürecinde belirli stratejiler vardır. Yönetici stratejilerin kullanım yerlerini bilmelidir (Kijowski,

2019). Stratejileri uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurları yerine getirmelidir. Bu bağlamda okul yöneticileri:

- ❖ Öğretmen ve velilere eğitim-öğretim yılı başında okulun mision ve vizionunu yazmalıdır.
- ❖ Okulun hedeflerini çalışanlar ile belirlemeli ve görünür yerlerde asmalıdır.
- ❖ Öğretmenlerin mesleki gelişimine teşvik ve katkı sağlamalıdır.
- ❖ Öğrencileri rol model kişilerle tanıştırmalıdır.
- ❖ Öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin okul hakkında fikirlerini almak için anket uygulamalıdır.
- ❖ Yeni göreve başlayan bir öğretmene tecrübeli bir öğretmen tarafından mentörlük yapılmalıdır.
- ❖ Velileri, öğrenci başarısı ve davranışları hakkında sık sık bilgilendirmelidir.
- ❖ Öğretmenler arası işbirliğin ve bilgi alışverişini sağlamak için onları teşvik etmelidir.
- ❖ Başarılı olan öğretmen ve öğrencileri törenlerde ödüllendirmelidir.

Bir okul yöneticisi başarılı ve etkili bir okul kültürünü oluşturmak için birden fazla stratejiyi aynı zamanda kullanabilme yeteneğine sahip olmalıdır. Özellikle bir okul yöneticisinin öğretmenler ile birlikte hareket etmesi en çok görülmek istenen bir strateji türüdür (Hallford, 1999). Eğitim kurumunda yönetici ve öğretmenin birlikte hareket etmesini sağlayan faktör, okul içinde var olan kültürden ibarettir. Kültürün öğelerinden değer ve normlar birliğin sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Değer ve normların gücü ne kadar kuvvetli ise çalışanların beraber hareket etme imkanı seviyeside o kadar artış göstermektedir. Ayrıca köklü ve güçlü kültür, çalışanların değişim direncini de artırmaktadır (Çelik, 2012). Değişimin ya da gelişimin öğretmenler tarafından kabul görmesi ya da sürdürülmesi kültürel liderlerin görevinde başarılı çalışmalarıyla gerçekleşebilmektedir. Kültürel liderin başarılı çalışmalarında okul ikliminin de geliştirilmesi önemli bir yeri kapsamaktadır.

Okul iklimi, okul atmosferi ve okul kimliği gibi terimleri kullanarak da ifade edilebilmektedir. Okul iklimi, okul içindeki toplam çevre kalitesi (Tagiuri, 1968), bir

okulu diğerlerinden ayıran içsel özellikler dizisi (Hoy ve Miskel, 2012), okul ortamının okul üyeleri tarafından bilinçli algılanan yönleri ve okul topluluk duygusu olarak görülmektedir. Okul iklimi, okul politikaları, yöneticileri ve öğretmenlerine bağlı olarak değişebilmektedir (Hinsz, 1968). Olumlu bir okul iklimi öğrenci değerlerini, büyüme ve memnuniyet sonuçlarını iyileştirmektedir (Anderson, 1982: 135-136). Okul iklimi, bireyin günlük okul yaşamı deneyiminden türetilen okul ortamının psikolojik deneyimidir (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Çoğu teorik ve ölçüm modelleri okul iklimini, öğrencilerin okul güvenliğini, okula bağlılığı ve öğrenci-öğretmen ilişkilerini alt yapıya ayırmaktadır. Alt düzey yapılar, algılara ilişkin önemli farklılıkları açıklayan üst düzey bir yapı ile tamamlanmaktadır (O'Malley, Voight ve Izu, 2013). Öğrencilerin günlük deneyimleri büyük ölçüde değişebileceğinden, okul iklimi algılarındaki varyansın çoğunun okul düzeyine kıyasla bireysel düzeyde açıklanabileceğini göstermektedir (Koth, Bradshaw ve Leaf, 2008). Okul iklimi açık bir sistem olarak hem girdilerin hem de çıktılarının şekillenmesine, değer nedir, üyeler nasıl düşünmeli, hissetmeli ve davranmalıdır gibi soruların cevaplarını da verebilmelidir (Sergiovanni, 1984). Eğitimsel liderlik kavramsal çerçevesinde okulun üç boyutu üzerinde durulmaktadır (Schoen ve Teddlie, 2008). Sosyal bir sistem olarak okul bireysel, kurumsal ve kültürel boyutlarından oluşmaktadır. Okulun kültürel boyutu, okul kültürüne ait değer ve normların gelişimini ve bu gelişim sürecinde istenilen niteliğe sahip öğrenci profilinin yetişmesine katkıda bulunmaktadır (Hallinger ve Leithwood, 1996; Sergiovanni ve Starrat, 1988). Eğitimsel liderlik bu bağlamda kültürel liderliği desteklemektedir.

2.2.11. Kültürel Liderlik

Kültürel liderlik, kültürel paradigmlar ile ortaya atılan bir yaklaşımdır. Örgüt kültürü ve okul kültürü araştırmalarında üzerinde en çok durulan yaklaşımlardan biridir. Kültürel liderlik, örgütün kültürel yapısının şekillendirilmesi, geliştirilmesi ve sürdürülebilirliği sürecinde önem kazanmaktadır. Kültürel liderlik, kurum ya da örgütün ortak değerleri, normları ve gelenekleri bağlamında çalışanları amaçlar doğrultusunda eyleme geçirme sürecidir (Yıldırım, 2018). Kültürel liderlik, örgüt kimliğinin başarılı bir şekilde yönetimidir (Çelik, 2013). Kültürel liderlik, örgüt çalışanlarının tümünde birliği, işbirliği,

amaçların farkında olunmasını, amaçlara uyum sağlanmasını, okulun nasıl bir vizyon takip etmesi gerektiği konusunda bilinçli bir şekilde okul kültürünü yaymak için varolan bir liderlik türüdür.

Kültürel liderlik tek başına bir kavram olarak düşünülmemelidir. Kültürel liderlik en geniş çevreden en dar çevreye kadar kültürle ilgili bütün kavramları içine almaktadır. Küresel kültür, toplumsal kültür ve okul kültürü bu kavramlara dahildir. Kültürel liderlik yapı içindeki kültürel konumunda hem etkilenmekte hem de etkilemektedir. Örgütsel davranış örgütsel yapıyı, örgütsel yapı kültürel lideri, kültürel lider örgüt kültürünü ve son olarak bütün bu kavramların karşılıklı etkileme süreci örgütün performansını etkilemektedir (Yıldız ve Akgün, 2020: 450). Kültürel lider, bir örgütün geçmişten getirdiği değerlerini tanıyan, koruyan, yeni değerler ekleyip geliştiren ve geleceğe taşıyabilen bir liderdir (Bostancı, 2011: 220). Kültürel lider, yapının sahip olduğu kültür ile doğrudan ilişkilidir. Bu kültürün korunması ve geliştirilmesinden sorumludur (Akyüz, 2018: 56). Kültürel lider, örgütte olduğu gibi çevrede de bu başarıyı kazanabilen, değer ve normları aktarabilen bir yöneticidir (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009:279). Kültürel lider değerlerin ve normların bekçisidir. Gerekli değerlerin açıklamasını yapar. Önemli değerleri okulda aktif tutar. Okulun misionunu yerine getirir. Daha büyük kültürleri bulunduğu örgüt ortamında kaynaştırır. Kültürel çatışmalara çözüm üretir. Kültürel yapıyı çevreye, okul kültürünü de toplumsal yapıya dengeli bir şekilde tanıtır. Kendini örgütünün kültürü ile sınırlamaz (Çelik, 2013). Örgüt kültürü ve kültürel liderlik özelliklerinin incelendiği araştırmalarda kültürel liderliğe ait altı ortak konu ifade edilmektedir. Altı ortak konuya ait bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. 1: Kültürel Liderliğe Ait Altı Ortak Konu

Okul Müdürünün Kültürel Lider Olarak Gösterdiği/Göstermesi Gereken Davranışlar						
Araştırmacı veya Kuramcı	Misyon ve	Örgütsel	Kişisel	Grup	Ortak	Davranışları
	Vizyon	Değerlendirme,	Öğrenmeyi ve	Üyelerinin	Paylaşılan	Göstererek
		Dikkat ve	Grup	Karara ve	Değerlerin	İstenen
	Tepki Verme	Öğrenmesini	Grup	Geliştirilmesi	Kültürün	Özünü
		Kolaylaştırma	Çalışmalarına	ve	Desteklenmesi	Sembolize
		ve Destekleme	Katılmasını	Sağlama		Etme

DuFour ve Eaker (1998)	Misyon, vizyon değer ve inanç geliştirir ve destekler		Öğrenen toplulukları geliştirir	Katılımı sağlar		Söylediği ve yaptığı birdir
Denison (1997)	Misyon, amaç ve hedeflerle yönetimi geliştirir ve destekler	Uyumluluk, müşteri odaklılık ve değişimi destekler		Yetkilendirme takım olma ve çalışan işe ilgisini destekler ve sağlar	Örgütte ortak inançlar, değerler ve tutarlılığı geliştirir	Amaçları, değerler ve inançları eylemlerinde gösterir
Curry (1996)				Kolektif çalışma yoluyla okul çıktılarını optimize etmek için karar vermeyi adem-I merkezleştirir	Yeni sayıltı, değer ve davranış dizinleri geliştirir	
Deal ve Peterson (1990)	Resmi yapıları ve işlemleri geliştirir.	Politik ilişkiler geliştirir	İnsan ilişkileri geliştirir		Kültürü okur ve şekillendirir	Sembolik kültürel davranışlar gösterir
Tyler (1987)				Çalışanlar kararlara katılır		Lider iyi çalışmayı ve ürünleri tanır
Walton (1986)	Lider örgütsel amacı destekler		Lider yeniden öğretim ve eğitimle ilgilenir			

Kaynak: Leman'dan (2001) alınmıştır.

Tabloda altı ortak konu dikkat çekmektedir. Misyon ve vizion, örgütsel değerlendirme, dikkat ve tepki gösterme, kişisel ve grup öğrenmesini kolaylaştırma ve destekleme, grup üyelerinin karara ve grup çalışmalarına katılımının sağlanması, ortak paylaşılan değerlerin gelişimi ve desteklenmesi ve istenen kültürün özünün sembolize edilmesi olarak ifade edilmektedir. Kültürel liderin etkili ve başarılı olması için üç önemli faaliyet üzerinde durulmalıdır. Etkili kültürel lider vizyon ve stratejilerin gerçekleştirilmesini sağlayabilen bir role sahip olmalıdır. Uygulanan planların sürekliliği ve sürekliliğin değerlendirilmesini yapabilmelidir. En son olarak değişim kültürünün yapıya uyarlanması ve çalışanlar tarafından benimsenmesini sağlayabilmelidir (Keçecioglu, 2003: 19).

Özellikle etkili kültürel liderin kültürel değişime olan inancı, değişime direnenlerin direncini ortadan kaldırarak kültürü örgüte yavaş yavaş aşlamadan geçmektedir.

Her örgütün olduğu gibi eğitim örgütlerinin de başarılı ve etkin bir lidere ihtiyacı vardır. Eğitim kurumları misyonu, vizyonu, yapısı ve kültürel özellikleri bakımından diğer örgütlere nazaran farklılık göstermektedir. Eğitim kurumlarında liderlik öğretmenler, denetimciler ve yöneticiler tarafından alınan kararlarda büyük güç olarak ifade edilmektedir (Sergiovanni, 1984: 4-13). Etkinlik ölçütü ise okullarda kültürel liderin güçlü örgüt kültürünü oluşturmasıdır. Her eğitim kurumu kendine özel zayıf ya da güçlü bir kültüre sahiptir. Örgüt çalışanları var olan kültür altında çalışmak zorundadırlar. Kültürü başarılı bir şekilde yöneten ve kültürel gücünü aşıl原因an lider, kültürel lider olarak görülebilir. Kültürel lider, kültürel özellikleri başarılı bir şekilde yöneten, koruyan ve aktaran bir kültür ögesidir (Geylani, 2013:12).

Kültürel lider, kültürel liderliğin baş aktörüdür. Kültürel lider, bir okulun kültürünü değiştirmeden önce inceleyen ve anlayan, öğretmenin değerini bilen ve mesleki gelişimini sağlayan, emir yerine seçenekler sunan ve rica eden, işbirliği destekleyen ve işbirliğe teşvik eden, geniş çaplı bağlantılar kurabilen lider olarak gösterilmektedir (Fullan ve Hergavens, 1991). Kültürel lider, çalışanlarda özyeterlilik hislerini geliştiren, yetkiler veren, başarısızlığı kabul eden, tecrübelerden faydalanan, değer, norm ve vizionları koruyan, geliştiren ve uyarlayan bir liderliktir. Kültürel lider, eğitim kurumunun kültürünü sürdüren, geliştiren, değiştiren ve uygulayandır. Kültürel lider, okul kültürünü çevreye tanıtan ve çevre kültürünü okula aktarandır. Kültürel lider, okul kültürünün benimsenmediğini gördüğü ilk andan itibaren aktif bir şekilde işe koyulan, kültürü yaşatan, öğretmen ve öğrencilere tanıtan ve sürdürülebilmesini sağlayan bir liderdir.

Kültürel liderin eğitim kurumunda olmasında önemi şu şekilde açıklanabilir:

- ✓ Kültürel lider, okul ikliminin ve insan ilişkilerinin geliştirilmesini sağlar.
- ✓ Kültürel lider, lider davranışlarını okul kültürü üzerinde yoğunlaştırır.
- ✓ Kültürel lider, esnek bir kültür yapısının şekillenmesine yardımcı olur.
- ✓ Kültürel lider, eğitim kurumunun değerlerini, normlarını, sembollerini, geleneklerini hem temsil eder hem de yorumlar.

- ✓ Kültürel lider, eğitim kurumunda düzenlediği kültürel etkinliklerle çevre halkını okula çekebilir.
- ✓ Kültürel lider, okulda yarattığı kültür ile kendini topluma tanıtır.
- ✓ Kültürel lider, eğitimde pazarlama sürecini hızlandırır.
- ✓ Kültürel lider, okul ve çevre kültürü arasında dengeyi sağlar (Geylani, 2013).

Bir okulun başarılı ve etkin bir kültürel lidere sahip olması, okulun kültürel değerlerinin, normlarının, sembollerinin öğretmen, öğrenci ve çevresi tarafından benimsendiğini gösterir. Okul yöneticileri kültürel liderlik rollerine sahiptir. Okulun vizyonu ve misionunun yerine getirilmesi için çalışan, araştıran, teşvik eden, koordine eden ve işbirliği görevlerinin yerine getirilmesini sağlamaktadır. Okul yöneticileri kültürel liderlik rolüne atanmadan önce farklı iki rolü yerine getirmek zorundadır. Kararlılıkla aktif bir şekilde kültürün geliştirilmesine destek olmalıdır. İkincisi ise yeni benimsenen okul kültürü ve var olan okul kültürünün arasında ki farklılığın farkında olmak zorundadır. Bunların en başında da okul kültürünün geliştirilmesinde istekli olmalıdır (Kottkamp, 1984). Okullarda görev alan yöneticilerin kültürel liderliğe ait birden fazla role hakim olması gerekmektedir. Rollere hakim olan ve görevini gerektiği gibi yerine getiren liderler duruma göre yetki kullanma ve etkin olmayı başarmalıdır. Birden fazla rol alan kültürel liderler ortam farklılığında daha kolay uyum sağlamaktadırlar.

Lane (1984) kültürel liderin kültür değerlendircisi, kültür mimarisi ve kültür komisyoncusu (kültür pazarlamacısı) olarak üç rolü olduğunu belirtmiştir. Kültürel lider, kültürü değerlendirebilmelidir. Okul ortamında kültürel özellikleri değerlendirerek, ne durumda olduğunu, nelerin eksik, neleri eklemek gerektiği konusunda paydaşları ile görüşmeler düzenleyebilmelidir. Değerlendirmelerin ardından mimari rolünde yeni birikimleri inşa edebilmelidir. Öğretimsel verimliliği, değerleri ve normları şekillendirebilmeli ve sürekliliği devam ettirebilmelidir. Son görevinde ise okul kültürünü çevreye tanıtabilmeli, çevredekilere okulun değer ve normlarını açıklayabilmeli, anlaşılır olmasına yardımcı olabilmelidir. Sutherland ve Gosling (2010) kültürel liderliğin kültürü savunma ve kültürü kolaylaştırma adına iki temel rolü olduğunu ifade etmektedir. Sutherland ve Gosling'a (2010) göre kültürel lider, okul kültürünü paydaşlarına tanıtarak

onların aktif katılımını sağlayabilmelidir. Aktif katılım sürecinde görevleri sadeleştirerek imkan yaratmalıdır. Gerekli kaynak ve imkanları sunabilmelidir. Deal ve Peterson (1990) kültürel liderin beş rolü olduğunu savunmaktadır. Kültürel lider, sembol, çömlekçi, şair, aktör, ve şifacı rolleridir. Bu rollere göre kültürel lider, okul kültürünü sembollerle gösterebilmeli, şekillendirebilmeli, şair gibi sunumunu yapabilmeli, aktör gibi yönetebilmeli ve şifa olarak paydaşlara kabul ettirebilmelidir. Okul yöneticilerinin sahip oldukları rol çeşitliliği aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2.2: Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerini

Araştırmacı	Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerini
Dolan (1984)	Bilgi Aktarıcısı Grup Eylemlerinin Koordinatörü Kolaylaştırıcı
Odeli ve Gonder (1984)	Çömlekçi, Şair, Aktör ve Şifacı
Greenfield (1987)	Vizyoner
Sergiovanni (1991)	Öncü
Lane (1992)	Kültür Değerlendiricisi, Mimarı ve Pazarlamacısı
Alton (1994)	Ressam
Gmelch ve Miskin (2004)	Öğretmenleri Geliştirici Bilgin Öğrenci İşleri Yöneticisi

Kaynak: Yıldız ve Akgün'den (2020) alınmıştır.

Farklı araştırmacılar okul kültürünü anlamak, korumak, değiştirmek ve geliştirmek adına bir kültürel lidere birden fazla rol atfetmişlerdir. Önemli olan kültürü tanımak, tanıtmak, yaşatmak, güçlü bir okul kültürünün işlevselliğini yaşatabilmektir. Okul çalışanlarının iş doyumunu yükseltmek, okula karşı bağlılık duygusunu geliştirmek ve uyumunun sağlanabilmesidir (Yıldırım, 2018). Çelik (2013) kültürel liderin yorumlayıcı, sunucu ve resmi rollerden oluştuğunu belirtmektedir. Kültürel liderin yorumlayıcı rolü, okul kültürünün yorumlanabilmesi üzerinde durmaktadır. Kültürel lider yorumlayıcı rolü ile okulun misionunu, vizyonunu, değerlerini, normlarını ve inançlarını yorumlamaktadır. Yorumlar kültürün daha kolay anlaşılabilirliğine yardımcı olmaktadır. Kültürün yorumlanabilmesi için semboller ve sloganlar geliştirilmelidir. Okul tarihi farklı uygulamalar ile farklı şekillerde oluşturulmalıdır. Yorumlayıcı rol daha fazla sözlü iletişimi desteklemektedir. Velilerle sağlıklı iletişimin kurulmasına yardımcı olmaktadır.

Okula yeni başlayan öğrenci ve velilere uyum sürecinde rehberlik etmektedirler. Kültürel liderin sunucu rolü, sözel olmayan iletişime dayanır. Değerlere ve normlara yönelik uygun davranışlar sergiler. Okul kültürünün değer, norm ve sembollerini modelleştirir. Modeller velilere ve öğrencilere tanıtılır. Okul yöneticileri, öğretmenleri sadece sınıf ortamında değil sınıftan bağımsız bir şekilde de değerlendirir, düşüncelerini öğrenir ve düşüncelerine saygı duyar. Kültürel liderin resmi rolü grup ve günlük etkinliklere yöneliktir. Kültürel lider bu rolü yerine getirirken farklı yöntem ve stratejilerden faydalanmaktadır. Kültürel lider, okulda öğretmen, öğrenci ve velilerle sadece eğitimsel konular hakkında değil farklı faaliyetler hakkında da bilgi paylaşımında bulunmaktadır. Okul yöneticisi kişi ve gruplara, kişisel değerlere uygun davranışlar sergileyerek resmi rol davranışlarını göstermektedir. Okul içi etkinliklere çok fazla önem vermektedir. Çevreye yönelik etkinlikler daha fazla geleneksel özellikler taşımaktadır. Okul yöneticisi resmileştirme ve dikkati odaklaştırmaya dayalı yöntem ve stratejilerden faydalanmaktadır. Yukarıda belirtilen rollerle ilgili amaç ve yaklaşımlar tablo 2.3’ te özetlenmiştir.

Tablo 2.3: Kültürel Liderlik Roller, Amaçları ve Yaklaşımları

Roller	Amaç	Yaklaşım
Yorumlayıcı Rol	Okulun amaçları	Sembol yönetici olma
	Okulun sahip olduğu norm ve değerleri, seçme ve belirleme, yorumlama	Erkek ve kadın kahramanlardan, ünlü kişilerden, hikayelerden ve sloganlardan yararlanma
	İnsan ilişkilerinde uzman olma	Sembolik ifadeleri sözelleştirme
Sunucu Rol	Uygun çalışma	Davranışı modelleştirme
	İstenen davranış	Sözel olmayan bilgi sağlama
	Davranışsal örneklerle yönlendirme	İstenen ve eğimli olunan özel davranış örnekleri sergileme
		Bazı davranışlarda ayrıntılarını belirleme
	Grup önünde etkili sunu yapma ve tutarlı örnek verme	
	Kişisel ve grupsal eylemleri destekleme	Bütün üyeleri özenle bir araya getirme

Resmi Rol	Günlük küçük etkinliklere katılma	Onlara uygun davranış örnekleri sunma
	İstenen davranışları yapma	Sık sık geleneksel törensel ve onursal etkinlikler düzenleme
	Temel normlara uyma	Halka açık etkinlikler düzenleme Bu etkinlikleri onaylama Uygun ortamlar oluşturma

Kültürel liderlik rolleri duruma göre dönüşümlü bir şekilde kullanılmaktadır. Yorumlayıcı rolü okul kültürünü tanıyıp tanıtırken, sunucu rolünü davranışların önemliliğini vurgularken ve resmi rolünü de değerlerin, normların varlığıyla çevre ile bütünleşmesini sağlarken görülmektedir (Yıldırım, 2018). Eğitim kurumları farklı rollere sahip kültürel liderlerle çağın gereksinimlerini karşılayabilme durumuna gelmektedir. Çağın gereksinimleri zamanla değişim göstermektedir. Bu yüzden okullar bu canlılığı sağlayacak ve sürdürecektir okul yöneticilerine kültürel liderlere ihtiyaç duymaktadır. Kültürel liderlik yaklaşımı, liderlik kuramlarına iki önemli katkı sağlamıştır. Kültürel liderlik yaklaşımı, lider etkinliğinin büyük bir kısmının ortam kültürüne bağlı olduğunu, liderin oluşturduğu kültür kadar etkili olduğunu göstermekte ve liderin örgüt kültürünü biçimlendirdiğini savunmaktadır. Etkili liderler, örgüt kültürünü biçimlendiren liderlerdir. İkinci önemli katkı liderin örgüt kültürünü yönetme biçimidir. Örgüt kültürünün yönetimi, kültürün oluşturulması kadar önemlidir (Schein ve Schein, 2017). Bir örgütün lideri yarattığı ve yönettiği kültürel ortam kadar başarılıdır. Kültürel liderlik, okul hedeflerine yönelik koordineli çabayı başarmanın pragmatik yoludur. Yönetim şemalarının birbirine bağlanmadığı durumlarda, başarılı bir eğitimi sağlayacak şekilde, liderlik değerleriyle, insanları ortak bir amaç için birbirine bağlayabilmeyi başarmaktadır. Kültürel liderliğin eğitimsel bakış açısı öğretmenlere en iyi hizmet verebilme özgürlüğünü tanımaktadır (Harrison ve Janice, 1991).

2.3. Sınıf Yönetimi

2.3.1. Sınıf Yönetimi Kavramı ve Tanımı

Sınıf, öğretmen ve öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri yaşama ve öğrenme alanıdır. Kavramsal anlam olarak sınıf, açık bir mekan, bir meydan, ortalık ya da avlu olarak gösterilmektedir (Turan, 2007; Şişman ve Turan, 2019). Sınıf içinde iletişim ve davranış kontrolü barındıran canlı laboratuvarıdır (Jones, 1996). Eşi benzeri olmayan bir alanın içinde saatlerce belirli bilgi ve becerinin aktarımı yapıldığı bir sistemdir (Thompson, 1994). Sınıf, eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi ve görünür hal alması için etkinliklerin gerçekleştirildiği ortamdır (Baloğlu, 2001; Toprakçı, 2004). Sınırların oluşturulması büyük zorluk olarak görülmesine rağmen öğrenciler sınıf ile ilgili ortak bir bakış açısına sahiptir. Sınıf eğitim-öğretim sürecinin yönetildiği sürdürüldüğü ortamdır.

Yönetim, planlama, örgütleme, iş paylaşımı, doğru yönlendirme, işbirlik ve koordinasyonu gerçekleştirebilme çabaların tümüdür. Yönetim planlama, örgütleme, liderlik ve kontrol fonksiyonları yardımıyla eldeki kaynakları etkin ve verimli bir biçimde kullanarak belirlenmiş amaçlara ulaşma sürecidir (Eren, 2016). Yönetim, başkaları aracılığıyla amaçlara ulaşmak ve örgütsel amaçlara yönelik iş görmek veya işi yaptırmaktır. Ne yapılması gerektiğini önceden belirleme ve bu amacı en iyi bir biçimde başkaları yardımıyla gerçekleştirmektir. Yönetim, işbirlik içinde bir grubun faaliyetlerini ortak amaçlar doğrultusunda sürdürme sürecidir (Balyer, 2017). Yönetimin temel çerçevesi her alan ve modele uyarlanabilmektedir. Amaçlar doğrultusunda gerçekleşen her sürecin sonunda bir ürün oluşmaktadır. Bu ürünlerin hepsi yönetim ilke ve teorileriyle değerlendirilmektedir. Sınıf ortamında da belirli amaçlara ulaşmak adına gerçekleşen süreçlerden oluşan aynı yapı mevcuttur. Genel benzerliğe rağmen sınıf ortamının kendine has özellikleri bulunmaktadır (Cuff ve diğerleri, 2006). Sınıf ve yönetim, öğrenim ve öğretimi içinde bulundurarak ayrı bir etkinliğin gerçekleştirilmesinde ana etken görevindedir.

Sınıf yönetimi, eğitim ve öğretimin amaçlarını gerçekleştirmek için planlama, örgütleme, koordinasyon, iletişim, değerlendirme gibi fonksiyonları barındıran ve bu fonksiyonlara

ait ilke, kavram, teori, sistematik tekniklerin uygulandığı faaliyetlerin tümüdür. Var olan maddi ve insani kaynakları amaca ulaşabilmek için en etkili bir şekilde kullanma bilimi ve sanattır. Kişisellik ve bilimselliği yöneten bir süreç aynı zamanda yeni koşul ve değerlerin adına uygulanan bir disiplindir. Sınıfta var olan kişilerin işbirliğini sağlama, onları belirli amaç doğrultusunda yönetme, iş ve çabaların toplamı olarak görülen sınıf yönetimi, mevcut kaynakla iş görme, beklenen güçlüklerin üstesinden gelebilme ve beklenmeyen güçlüklerle savaşmak olarak tanımlanabilmektedir (Erdoğan, 2002). Sınıf yönetimi, öğrenci davranışlarını kontrol etmeyi ve disiplini yönetmeyi (Gay, 2004), öğretimi planlamayı, kural ve beklentileri açıklamayı, pozitif sınıf iklimi oluşturmayı, problem davranışları önlemeyi içermektedir (Jones, 2006; Phunstog, 1999). Martin, Yin ve Baldwin (1998) sınıf yönetimini, temelinde öğretim, insan yönetimi ve disiplini kapsayan üç boyutlu yapı olarak ifade etmektedirler.

Sınıf yönetimi, sınıf hayatının bir orkestra gibi yönetilmesi, verimli ve olumlu eğitim-öğretim ortamının sağlanması, (Woolfolk, 1995), sınıf içi gerçekleştirilen etkinliklerde çalışma engellerinin en aza indirilmesi ya da ortadan kaldırılması, öğrenci katılımının sağlanması, öğretim zamanının etkin kullanılması (Kearney vd., 1991), eğitim ve öğretim amaçlarının doğrultusunda, öğrenmenin gerçekleşmesi için çevre ve öğrenci davranışlarının düzenlenmesi ve kontrol edilmesidir (Erden, 2018; Kunter, Baumert ve Köller, 2007). Eğitim programlarının düzenlenmesi, kaynak ve materyallerin verimli olarak kullanılması, işlemlerin düzenli bir şekilde organizasyonu, çevre uygunluğunun amaca yönelik oluşturulması, öğrenci gelişmelerinin takip edilmesi, sorunların engellenmesi sınıf yönetimi sürecinde gerçekleştirilmektedir (Lemlech, 1991). Sınıf yönetimi öğrencilerin kendilerini anlamaları ve değerlendirmeleri için bir araçtır (Celep, 2000). Olumlu öğrenci başarısını ve davranışını, teşvik etme süreci aracılığıyla, öğrencide kendi kendini kontrol etmeyi amaçlamaktadır (Celep, 2000; Chandra, 2015). Çok yönlü bir etkinliktir. Yıkıcı davranışlara sahip olan öğrencilerle başa çıkmak için önerilen geleneksel davranış yönetimi tekniklerinin ötesine geçmektedir (Chandra, 2015).

Ulusal Araştırma Derneği sınıf yönetimini, öğretim ve öğrenmenin gerçekleşebileceği bir ortamın oluşturulması ve sürdürülmesi için gerekli hüküm ve prosedürler olarak ifade

etmektedir (Duke, 1979). Tanım eğitim, strateji ve prosedürlerin hayata geçirildiği, yönetim davranışlarının uygulandığı amaçlar kapsamında daha sonra genişletilmiş ve düzenlenmiştir. Doyle (1986) ise bu tanım doğrultusunda sınıf yönetimini, strateji ve prosedürleri içine alan düzen kurabilme eylemleri olarak göstermektedir. Jones (2006), sınıf yönetiminin en temel beş özelliği olduğunu belirtmiştir. Bunlar: (i) Mevcut teori ve araştırmaların anlaşılabilir olarak sınıf yönetiminde uygulanması ve öğrencilerin öğrenme ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması, (ii) Olumlu öğretmen, öğrenci ve akran ilişkilerinin oluşturulması, (iii) Bireysel ve grup öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına cevap vererek optimal öğrenmeyi kolaylaştıran öğretim yöntemlerinin kullanılması, (iv) Yönetim ve organizasyon için gerekli görev davranışlarının en üst düzeye çıkarmakta gerekli yöntemlerin farklılıklarına dikkat edilmesi, (v) Kalıcı ya da ciddi davranış sorunları sergileyen öğrencilere yardımcı olmak için çeşitli danışmanlık ve davranış yöntemleri kullanma becerisine sahip olunması olarak ifade edilmektedir.

Sınıf yönetimine ilişkin bu geniş görüş hem düzenin kurulması hem sürdürülmesi hem de önemliliği üzerine açıklık getirmektedir. Etkin öğretim, öğrencilerle bir grup olarak ilgilenmek, bireysel olarak ihtiyaçların ele alınması ve giderilmesi, uyum ve disiplinin sağlanmasına yardımcı olmaktadır (Emmer ve Stough, 2001; Lunenburg ve Ornstein, 2013). Sınıf yönetimi, eğitim psikolojisinde önemli bir yere sahip olup, iki farklı amaç şeklinde ifade edilmektedir. Öğrencilerin anlamlı akademik öğrenmeyle meşgul olabilmeleri için yalnızca düzenli bir ortamın yeterli olmadığını aynı zamanda sosyal ve ahlaki gelişime de önem verilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Evertson ve Weinstein, 2006; Pantıç ve Wubbles, 2012). O zaman sınıf yönetimi öğrencilerin akademik ve sosyal-duygusal öğrenmelerini destekleyen bir ortam yaratmak adına içinde eylemler barındıran bir süreçtir. Eylemlerde, yüksek ve kaliteli bir seviyeye ulaşmak için sınıf yönetiminde öğrencilerle destekleyici ilişkiler geliştirmek, akademik görevlere katılımı teşvik etmek, sosyal beceri ve özgüven gelişimini desteklemek, olumlu davranışlar sergilenmesi için yardım sunmak, başarılı olmaları adına müdahalelerde bulunmak gerekliliği vurgulanmaktadır (Marzano, 2003).

Eylemler göz önünde bulundurularak, sınıf yönetiminin öğretmenler ve öğrenciler arasında süregelen bir etkileşim olduğunu ifade etmek doğru olacaktır. Gerçekleştirilen eylem başarılı bir sınıf ortamı oluşturulmasına ve sürdürülmesine destek olmalıdır (Brophy, 2006). Froyen ve Iverson (1999) sınıf yönetiminin içerik, davranış ve sözleşme yönetimi bağlamında üç ana konuya odaklandıklarını savunmaktadırlar. Sınıf yönetiminin temel amacı olumlu, verimli öğrenme ve çevreyi oluşturarak öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşmalarını sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak için zamanın etkili kullanılması, sınıf yaşamının düzenli bir biçimde yürütülmesi ve öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerini sağlamaları gerekmektedir. Etkili sınıf yönetimi için öğretmenlerin bazı bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir. Etkili sınıf yönetiminde öğretmen, sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve dışı etkenleri bilmeli, öğretmen ve öğrenciler arası olumlu etkileşimleri sağlamalı, öğrenme ortamını oluşturmalı, davranış değiştirme tekniklerini uygulamalıdır (Erden, 2018).

Etkili sınıf yönetimi, öğrencinin öğrenmesini en üst düzeye çıkaran bir sınıfın organize edilmesi ve yürütülme sürecidir (Kellough ve Kellough, 2011). Henly (2010) sınıf yönetimini, temel öğretim becerisi olarak tanımlar ve etkili öğretmenlerin öğrenme ortamlarında yanlış davranışları en aza indirerek, öğrencilerin entelektüel ve duygusal gelişimine destek sunduklarını ifade etmektedirler. Etkili sınıf yönetimini uygulayan öğretmenler öğrencilerde öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli alan düzenlemesini, materyal ve zaman kullanımını sağlamalıdır (Wong ve Wong, 2014). Etkili öğretme ve öğrenme kötü yönetilen bir sınıfta yer alamaz. McDonald (2010) etkili sınıf yönetimi için akademik ve sosyal alanlarda aktif katılımı kolaylaştıran ve destekleyen ortam, kullanılan öğretim teknikleri ve eylemlerine dikkat edilmesini önermektedir.

Günümüz öğretmenlerinin kazanması ve uygulaması gereken en önemli yeteneklerinden biri bir sınıfın yönetebilirliğine sahip olmaktır. Başarılı sınıf yönetiminin gerçekleştiği bir sınıfta öğrencilerin öğrenmesi ve yaratıcı düşünmesini destekleyen ortamların oluşturulması kendiliğinden gerçekleşmektedir. Öğretmen böylece sınıfta istenmeyen davranışları frenleyip tüm öğrencileri akademik başarıya yönlendirebilmektedir. Öğretmen mesleki özellikleri, geçmiş yıllara nazaran önemli anlamda değişiklik

göstermektedir. Bugünün öğretmeni sadece iş unvanıyla tanımlanan bir öğretmen değildir (Brannon, 2010). Downing ve Christensen (1996) öğretmenlerin öğretmeyi organize etmeye ve sürdürmeye; düzenli, teşvik edici ve uyumlu bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalıştıklarını ve bu süreçte birçok zorlukla karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Sınıf yönetimi bu bağlamda öğretmenler için eğitim öğretim sürecinde rehberlik görevini üstlenmektedir. Öğretmen mesleki sorumluluklarını yerine getirebilmesi adına sınıfın kişiliğine uygun çeşitli sınıf yönetimi stratejilerini kullanma özgürlüğüne sahiptir (Hardman ve Smith, 1999). İyi yönetilen bir sınıf, katılan herkes için heyecan verici ve dinamik bir öğrenme deneyimi kazandıran yer olarak görülmektedir. Hedef olumlu davranışları öğrenciye kazandırmak adına gerçekleştirilen eylemlerdir (Smith ve Misra, 1992).

2.3.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Etkili bir sınıf yönetimi programının ilk bileşeni önleyici teknikleri uygulamaktan geçmektedir. Öğretmenler sınıfta uygun davranışı teşvik etmek ve yıkıcı davranışları en aza indirmek için önleyici teknikleri belirleyip uygulamaktadır (Conroy, Sutherlan, Snyder ve Marsh, 2008). Önleyici teknikler, aktif denetim, kurallar listesi, davranışsal beklentileri öğreten dersler ve öğrenci izlenmesidir. Önleyici teknikler sınıf yönetimi boyutlarını kapsamaktadır. Bu boyutlar öğrencinin varlığından bağımsız bir şekilde tüm öğrenciler için uygunluk göstermektedir. Sınıf yönetiminin beş boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar sırasıyla sınıf ortamının fiziksel düzenlenmesi, sınıf plan program etkinlikleri, sınıf kuralları, sınıfta ilişkilerin ve davranışların düzenlenmesidir (Başar, 2004).

2.3.2.1 Sınıf Ortamının Fiziksel Düzenlenmesi

Sınıfın fiziksel düzeni diğer boyutların kalitesini etkilemektedir (Başar, 2004). Sınıf ortamı masa, sandalye, kitaplar ve malzemelerin bulunduğu bir yerden çok daha fazlasıdır. Sınıf ortamına bir sistem olarak bakıldığında daha iyi anlaşılabilirlik (Adams ve Hiddle, 1970). Sınıfın fiziksel düzeninin tasarlanmasında erişilebilirlik ve organizasyon kilit unsurları kapsamaktadır. Sınıfın fiziksel düzenlenmesinde, öğrenciler için materyallerin ve kaynakların hazırlanmasıyla, sorunlu sınıf davranışları

önlenmektedir. Öğretmenler, karışıklığı önlemek amacıyla materyalleri dağıtmak, kullanmak, iade etmek ve depolamak için rutinler oluşturmaktadırlar. Ayrıca tüm materyallerin herkes tarafından kullanılabilmesi için dönüşümlü fırsatların da sağlanmasına dikkat edilmektedir. Materyallerin seçimi ve dağıtımıyla ilgili gelişmiş planlama, öğretim süresini en üst düzeye çıkararak çevreyi daha öngörülebilir hale getirmektedir (Smith ve Misra, 1992). Öğretmen tarafından yönlendirilen oturma düzenlemelerinin de öğretim için etkileri görülmektedir (Nordquist ve Twardosz, 1990). Öğrencilere seçim hakkı verildiğinde çoğu zaman kendilerine benzeyen, aynı ilgi ve yeteneğe sahip arkadaşlarının yanında oturmayı tercih ederler. Bunu engellemek için öğretmen öğrencileri belirli sınıf yönetimi teknikleri kullanarak, talimatlar vererek, gerekli sıralara yerleştirmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmen öğrencilerini öğrenme kapasitelerine göre listelemelidir. Belirli kriterleri içine alan listeye göre öğrencileri sıralarına yerleştirmelidir (Banks, 2014). Sınıfın fiziksel düzenlenmesinin en önemli amacı öğrenmeyi kolaylaştırmak adına ortam uygunluğunun sağlanmasıdır.

2.3.2.2. Sınıf Planı ve Program Etkinlikleri

Plan program etkinlikleri belirli düzenlemelere göre yapılmaktadır. Her ülkenin kendine ait plan program hedef ve amaçları bulunmaktadır. Bu yönergeler boyutunda hazırlanan plan programlarda, sınıf yönetimi açısından dikkat edilmesi gerekli bazı ayrıntılar bağlamında öğrencilerin anlatılanı anlama olasılığı üzerinde durulmaktadır. Program geliştirme yönergeleri anlama olasılıkları hakkında öğretmenlere, sınıf yönetimi konusunda yardımcı olmaktadır. Program geliştirme ve düzenlemelerinde öğretmenler, öğrencilerin eğitim-öğretim alanındaki görüş ve önerilerini göz önünde bulundurmaktadır. Plan ve program düzenlemeleri öğrencilerin yaş ve yeteneklerini yansıtan bir formatta sergilenmektedir (Banks, 2014). Bu düzenlemelerde Premack İlkesi uygulanmaktadır. Premack ilkesi, herhangi bir faaliyet için daha olası veya değerli faaliyetin (etkinliğin), daha az olası veya daha az değerli olan faaliyeti (etkinliği) güçlendireceğini ifade etmektedir (Premack, 1959). Etkinlik uzunluğu öğrenci yeteneklerini yansıtmaktadır. Bazı öğrenciler uzun süreli etkinliklere aktif katılım göstermekte zorluk yaşayabilirler.

Öğrencinin yaş ve eğitim seviyesi dikkat süresi ile ilgili ayrıntılı bilgileri ön plana çıkarmaktadır (Quinn, Osher, Warger, Hanley, Bader ve Hoffman, 2000).

Plan programın öğrenciler için tahmin edilebilir hale gelmesi önemlidir. Sürekli gözden geçirilmeli ve revizyonun gerekli olup olmadığına dikkat edilmelidir. Değerlendirmeler ve sonuçlar plan programın gözden geçirilmesi hakkında teşvik edici birer unsur olarak görülmektedir. Plan program, öğrencileri motive etme niteliğinde olmalıdır (Smith ve Misra, 1992). Planlanan aktivitenin beklenenden daha kısa sürede tamamlanması durumunda, ilgi çekici aktivitelerle sürdürülebilirliği sağlanmalıdır. Sözlü ya da yazılı olarak öğrenciye ipucu vermek yararlıdır. Görev davranışını sürdürmek ve onları teşvik etmek adına yazılı veya sözlü hatırlatmalar da başarılı bir program uygulaması için önemlidir. Öğrenci çabaları güçlendirilmelidir. Öğrenciler öğrenmeye teşvik ve motive edilmelidir. Haftalık ve günlük plan programları öğrencilerin görebileceği yerde sınıfa asılmalı bir kopyasında ailelere gönderilmelidir. Değişiklik yapıldığında aile ve öğrencilere bildirilmelidir (Burden, 1995; Walker ve Walker, 1991).

Etkili bir sınıf programı, temel yapıyı esneklikle birleştirmektedir. Gün boyunca meydana gelebilecek beklenmedik olaylara yanıt vermesinde kolaylık sağlamaktadır. Programlar esnekliğin yanında bir faaliyetten diğerine geçişlerinde gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır (Downing ve Christensen, 1996; Greer, 2002; Kerr ve Nelson, 2013; Whaley ve Bennet, 1991). Başarılı öğretmenler sınıf plan programını, organizasyon ve zaman yönetimini, iletişim gibi çeşitli becerileri öğretmek adına gerçekleştirilen etkinliklerde araç olarak kullanmaktadır (Downing ve Christensen, 1996).

2.3.2.3. Sınıf Kuralları

Sınıf kurallarını geliştirmek, olumlu etkileşimleri artırmak, sınıf davranışına ilişkin beklentileri ve sonuçları tahmin etmeye yönelik kritik bir adımdır. Kurallar yaşantımızın vazgeçilmez bir parçasıdır. İster yazılı olsun ister sözlü ifade edilsin kuralların temel amacı düzeni sağlamak, dengeyi kurmak ve güvenli bir ortam yaratmaktır (Aksoy, 2003). Kurallar, öğretmenlere hangi davranışların olumlu bir şekilde pekiştirileceğini ve öğretmenden onay alacağını belirlemelerine yardımcı olmaktadır. Kurallar, uygun şekilde

geliştirildiğinde ve uygulandığında etkili bir öncül kontrol tekniği olarak hizmet vermektedir (Hardman ve Smith, 1999). Sınıf kuralları yalnızca cezayla değil, öğretim yılının başında şekillenerek yıl boyunca olumlu sonuçlarla bağlantılı olarak öğretmene kolaylık sağlamaktadır. Öğretmenler, kuralların öğretildiği, modellendiği, tutarlı ve olumlu bir şekilde pekiştirildiği bir sistem geliştirmek zorundadırlar (Kerr ve Nelson, 2013). Öğretmen, kuralları olumlu bir şekilde belirterek öğrenci katılımlarına izin vermelidir. Kurallar, öğretmen ve sınıf üyelerini içeren toplu kararlardan oluşmalıdır. Kararlar, topluluk için güvenlik kurallarına ve bunlara sahip olmanın gerekçeleriyle alınmalıdır. Ayrıca ihlali konusunda olası sonuçları da içermelidir (Musser, Bray, Kehle ve Jenson, 2001).

Kuralların sayısı az olmalıdır. En fazla yedi kuralın olması uygun görülmektedir. Kurallar olumlu, açık ve özlü bir şekilde belirtilmelidir (Alberto ve Troutman, 2013). Kurallar, geleneksel akademisyenlerin öğretme şekliyle tutarlı bir şekilde öğretilmelidir. Kurallar sunulmalı ve örneklerle somut bir şekilde gösterilmeye çalışılmalıdır. Özellikle okulun ilk haftalarında öğretmen, zamanın büyük bir kısmını kuralları tanıtmaya harcamalıdır. Sınıf kurallarına yönelik uyum sürekli izlenmelidir (Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers ve Sugai, 2008). Kesinlik, öğrencilerin kuralları yanlış yorumlamasını ve kötüye kullanmasını engeller ve ihlaller için sonuçların tutarlı bir şekilde uygulanmasını mümkün kılmaktadır. Öğrencilerin kuralları sadece tanımaları yeterli değildir. Önemli olan kuralları anlamaları ve sürece dahil edilmeleridir (Smith ve Misra, 1992). Öğretmenlerin birden fazla kuralı izlemesi ve uygulaması zor olabilir ve bu nedenle öğrencilerin aynı anda birkaç kuralı hatırlaması ve bunlara uymasını beklemek mantıksız olabilir. Sınıf kuralları, sınıf beklentilerine hizmet etmektedir (Gordon, 2003). Uygun sayıda sınıf kurallarına sahip olmak genellikle etkili kuralların önemli bir özelliği olarak tanımlanmaktadır (Kerr ve Nelson, 2013). Tutarlılık kapsamlı bir sınıf yönetimi planının hayati bileşenidir. Sınıf kurallarını tutarlı bir şekilde pekiştirmek, bir öğretmenin olumlu etkileşimler oluşturmasında önemli beceridir (Simonsen vd. 2008).

2.2.2.4. Sınıfta İlişkilerin ve Davranışların Düzenlenmesi

Okulda kişilerarası ilişkilerin en temelinde öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim yer almaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasında uzun dönemli etkileşim, kararlı, bilişsel, duygusal ve davranışsal bağlantının kurulmasına yardımcı bulunmaktadır. Olumsuz etkileşimler ise öğretmen-öğrenci iletişiminin gelişimini engellemektedir (Hughes ve Kwok, 2006). İletişim boyutunda yaşananlar öğrenimle ilgili zorlukların da yaşanmasına sebebiyet verebilmektedir. Öğretmenleriyle iletişim kalitesi iyi olan öğrenciler okulda daha iyi performans göstermektedir (Reio, Marcus ve Sanders Reio, 2009). İletişim kalitesini yükseltmek adına gerçekleştirilen davranışlar, beklentilere odaklanarak yapılmaktadır. Olumlu davranış ve iletişimin teşvik edilmesi için amaçlı planlamanın üzerinde durulmaktadır (Lane, Pierson, Stang ve Carter, 2010). Amaçlı planlama öğretmeni, öğrenci seviyesine uygun kelime ve söz dizimi (somut terimler) kullanmasına yardımcı olmaktadır. Öğrenci başarısı ve övgüsü için fırsatlar yaratmaktadır. Öğretmenler, problemleri sınıf davranışı ile aynı işlevi gören, alternatif davranışın, uyumsuz bir davranış olması gerektiğini unutmamalıdır (Smith ve Misra, 1992).

Sınıf yönetimi etkileşimli ve önleyici boyutlar içermektedir. Boyutların gerçekleştirilmesi için öğretmen sınıf ortamını düzenleyerek, öğrencilerin istenen davranışları sergilemelerine yardımcı bulunmaktadır. Bu süreçte öğrenciler öğretmenleriyle yapıcı etkileşim kurarlar, davranışlarında istenen özellikleri yerine getirmeye özen gösterirler. Öğretim, öğrenci rolünden çıkıp öğretmen rolünü girmek için öğrenmeye devam etmeyi ve sürekli bildiklerini yansıtmayı gerektiren karmaşık bir işittir. İyi bir sınıf yönetimi, sağlıklı bir iletişim, başarılı bir öğrenim, pozitif bir sınıf ortamının yaratılmasıdır.

2.3.3. Sınıf Yönetimi Disiplin Modelleri

İyi bir öğretim için, sınıf yönetiminde disiplin modellerinin doğru seçimi yapılmalıdır (Glasser, 1992). Sınıf yönetiminde dahil olmak üzere her modelin bir kökeni olduğu bilinmektedir (Charles, 2005). Etkili eğitim, etkili disiplin modeli seçimine göre şekillenmektedir (Marshall, 2003). Her öğretimin belirli hedef ve kazanımı bulunmaktadır. Disiplin sağlanamayan sınıflarda hedef ve kazanımlara ulaşmak

zorlaşmaktadır (Tertemiz, 2006). Disiplin modelleri, bu zorlukları ortadan kaldırmak için geliştirilmiştir (Kounin, 1977). Disiplin modelleri farklı yollardan aynı yere ulaşmayı sağlamaktadır (Tolunay, 2008). Modeller birbirinden üstün değildir. Farklı öğrenci özelliklerine odaklanmaktadır (Ataman, 2003). Öğretmen öğrenci özelliğine göre bir, birden fazla disiplin modelini seçebilme özgürlüğüne sahiptir. Önemli olan öğrencide başarılı öğretimin gerçekleştirilmesidir (Sipahioğlu, 2008).

2.3.3.1. Grup Dinamiği Modeli (J. Kaunin)

Model grup yönetimi teknikleri hakkında bilgi edinmek için tasarlanmıştır. Buna göre sınıflar birden fazla öğrenciden oluşan gruplardır ve bu gruplar iyi yönetime ihtiyaç duymaktadır (Safran ve Oswald, 2003). İyi yönetilen gruplarda sınıf yöneticisi “bilgi üreten öğretmen” olarak tanımlanmaktadır. Model hem sınıf hem de ders yönetimi üzerinde durmaktadır (Hardin, 2014). Temelinde vazgeçmek, dalgalanma – dalga etkisi, tutarlılık, örtüşmek ve geçiş pürüzlüğü sınıf yönetimi teknikleri bulunmaktadır. Öğretmen, olumsuz davranışları önceden engelleyebilmeli, olumsuz davranışların gerçekleşmesinde hazırda bulunmalı, ciddiyeti yüksek olan davranışlara odaklanmalı, dalga etkisi gösteren davranışların etkisini en aza indirebilmeli ve kararlı olabilmelidir (Vasa, 1984).

2.3.3.2. Sosyal Disiplin Modeli (R. Dreikurs)

Adler psikolojisinin teorik yapısıyla hareket eden Rudolf Dreikurs, bireyin doğal yapısında grupta kabul edilme ve ait olma gereksinimi olduğunu ifade etmektedir (Dreikurs ve Loren, 1968). Rasyonel sonuçlar modeli olarak da nitelendirilmektedir (Şişman ve Turan, 2019). Modele göre her davranışın bir sebebi vardır. Bu sebep anlaşılana kadar öğrenci davranışı değiştirilemez. Yanlış davranışın nedenini anlamanın en iyi yolu öğrenci ile kurulan sağlıklı iletişimdir (Dreikurs, Grunwald ve Pepper, 1998). Öğretmen iletişimi yol gösterici bir ilke olarak kullanabilmelidir. Olumsuz davranış temelinde dikkat, güç, intikam ve kaçınma kavramlarına yer verilmektedir (Evertson ve Harris, 1992). Bu bağlamda öğrenci dikkat çekmek için olumsuz davranış sergiler, dikkat çekemeyince güç uygular, güç ile başaramadığında intikam almaya çalışır ve bunların hepsinden olumlu geri bildirim alamadıktan ve iletişim kuramadıktan sonra cesaretini

kaybederek kendini grubun dışına almaktadır. Öğretmen duruma hakim olarak öğrencinin olumsuz davranış sebebini öğrenmeli ve öğrenciyi doğru davranışa yönlendirebilmelidir. Bu durumda disiplin, cezalandırma olarak değil öğrencilere kendi sınırlarını öğretme ve bilme olarak algılanmalıdır.

Modelde otorite, aşırı hoşgörölü ve demokratik olarak üç tip öğretmenden bahsedilmektedir. Otoriter öğretmen disiplinin sağlanmasında dışsal baskı uygulamaktadır. Kuralları kendi koyarak öğrenciye kabul ettirmeye çalışmaktadır. Bu yüzden öğrenci tarafından en sevilmeyen öğretmen profili olarak görölmektedir. Aşırı hoşgörölü öğretmen, toplumsal kuralların öğrenilmesinde büyük zorluklarla karşılaşmaktadır. Sınıftaki davranışları kontrol altına alamamaktadır. Öz disiplinin öğrenmesini sağlayamamaktadır. Öğrenciler her istediklerini yapabilecekleri anlamıyla hareket etmektedirler. Bu durum öğrencinin gerçek toplumsal kural karmaşısı yaşamasına neden olmaktadır. Demokratik öğretmen en çok sevilen öğretmendir. Öğretmen rehberdir. Disiplini iç denetim ile gerçekleştirmektedir (Dreikurs ve Loren, 1968). Dreikurs' a göre demokratik sınıf ortamı düzenlidir, davranış sınırları bellidir, güven ve saygı mevcuttur, ortak düşünce kararları alınır, işbirliği ön plandadır ve öğrenciler sorumluluk sahibidir (Brophy, 1983).

2.3.3.2. Gerçeklik Terapisi / Kontrol Modeli (W. Glasser)

Model, problem çözme mantığıyla öğrencinin davranış değiştirme için sorumluluğa dayalı strateji geliştirmeyi önermektedir. Öğrenmenin temelinde öğrencilerin sağlıklı tercihler yapabilmelerini sağlamak mantığı bulunmaktadır. Glasser'e (1990) göre okul başarısızlığı, öğrenci ve öğretmenin dışsal olarak manipöle edildiği ve öğrencinin kendi kontrolü dışında olduğunu kabul etmesidir. Öğretmenler öğrencilerini sürekli kontrol ederek, öğrencilerin kendi sorumluluklarını almaya reddetmelerine neden olmaktadır. Öğrencilere bu sorumluluğu almaları için "iyi yer" düzeni oluşturulmalıdır. "İyi yer" Glaserr'in dediği "kaliteli okul" ortamında sağlanmaktadır. Kaliteli okul, öğrencilerin ait olma, güç, özgürlük ve eğlence adında dört psikolojik ihtiyacını karşılamalıdır. Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerin bu dört psikolojik ihtiyacı karşılamalarına yardımcı

olacak şekilde öğretme ve yönetme öğretim özelliklerine dikkat etmek zorundadırlar (Glasser, 1969). Ödül veya ceza yolu zorlamaya karşı çıkar. Okulların öğrencilerin keyif aldıkları ve aidiyet hissettikleri sevecen yerlere dönüşmesi için yetkililere çağrıda bulunur. Öğretmen ve okullar bu ihtiyaçları karşıladıktan sonra öğrencilerin uygun davranacağını ve geleneksel disiplin yöntemlerinin gereksiz olduğu iddia edilmektedir (Glasser, 1965).

2.3.3.3. Etkili İletişim Odaklı Model (H. Ginnot)

İlkokul öğretmeni olarak çalışan Haim Ginnot, mesleğinde gözlemlediği tecrübeleriyle, öğretmenin bir sınıfta belirleyici unsur olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenin bir öğrencinin hayatını mutsuz ya da neşeli kılmak için muazzam bir güce sahip olduğunu belirtmektedir (Ginnot, 1972: 16). Model öğretmen özelliklerine odaklanmaktadır. Olumlu iletişimin kurulması öğretmenin gücü altındadır. Öğretmen öğrencisinde istenmeyen davranışı ben dilini kullanarak çözmeye çalışmalıdır. Bu görevi yerine getirmek için de etkili iletişimin kurulması önemlidir. Öğretmen öğrencisini olduğu gibi kabul etmeli, empati kurabilmeli, açık ve sabırlı olmalı ayrıca istenmeyen davranışlar için kırıcı sözler kullanmamalıdır. Ginnot disiplini adım adım ilerleyen bir dizi zafer olarak ifade etmektedir. Öğretmen kendi özdisiplinini sağlamak zorundadır. Çevresel etkileri göz önünde bulundurmamak öğretmenin görevidir. Çevresel etkiler sınıf ortamında duygusal ve sosyal havadır. Öğretmenler bu sosyal ve duygusal havayı yönetmek zorundadır. Değer vermek öğrenciyle etkili iletişimi güçlendirmektedir. Etkili iletişim istenmeyen davranışları azaltmaktadır. Yaklaşım olumlu duyguların geliştirilmesi için duyguların yönetimini önermektedir (Ginnot, 1972, 117-142).

2.3.3.4. Öğretimde Zihinsel Hijyen (F. Redl ve W. Wattenberg)

Fritz Redl ve William Wattenberg öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimleri ve bu etkileşimlerin öğrenci davranışları üzerindeki etkisini inceleyen ilk araştırmacılarıdır. Model sınıf ortamındaki öğrenci davranışlarını etkileyen psikolojik ve sosyal faktörler üzerinde durmaktadır. Etkili bir sınıf yönetimi planının oluşturulmasında bireysel davranışların ve grup dinamiklerin etkisinin göz önünde bulundurulması gerekliliği belirtilmektedir. Grup etkileşimleri ve sorunları, grup bakış açısından ele alınırken

öğretmenler belirli davranışları önceden tahmin etmeye ve farkında olmaya teşvik edilmektedir. Model ulaşılması zor öğrencilerde etkili dört tür etkileşimi tanımlamaktadır. İlk tür etkileşim, öğretmenin öz kontrol için destek sağlamasıdır. İkinci tür etkileşim, durumsal rutinlerin kullanılmasıdır. Üçüncü tür etkileşim, gerçeklik veya değer değerlendirmesidir. Son tür etkileşim, zevk ve acı ilkesidir (Redl ve Wattenberg, 1959: 205-229).

2.3.3.5. Davranış Değiştirme Modeli (F. Skinner)

Model sınıf kurallarının anlatımı ve öğretiminde somutluktan bahsetmektedir. Dışsal ödül ve ceza, yaklaşımın merkez kavramlarını oluşturmaktadır. Ödüllendirilen davranışların pekiştirilmiş, ödüllendirilmeyen davranışlarında söneceği kabul edilmektedir. Ödüller bağlamında öğretmen ders süresi ve bitiminde pekiştireç olarak sözlü, sözsüz ve yazılı geri bildirimlerde bulunarak istenen davranışların pekiştirileceğine, istenmeyen davranışların da ortadan kaldırılabileceğine inanılmaktadır (Holland ve Skinner, 1961). Skinner'e göre ödüller sistematik kullanılmalı, davranışlar pekiştireçlerle desteklenmeli ve ceza ile istenmeyen davranışlar hafifletilebilmelidir. Model sosyal, sembol ve etkinliğe dayalı pekiştireçleri önermektedir. Sosyal pekiştireçler sözlü ve sözsüz pekiştireçlerden daha doğrusu sözlü kelime, jest ve mimiklerden, sözsüz ise gülümseme, göz kırpma yanında durmak gibi davranışlardan oluşmaktadır. Sembol pekiştireç, öğrenci defterine gülen yüz, yıldız ve renkli çıkartmalar yapıştırmak gibi pekiştireçlerden oluşmaktadır. Etkinliğe dayalı pekiştireç ise öğrencilerin okulda zevk aldıkları etkinlikleri kapsamaktadır (Charles, 1989).

2.3.3.6. İddialı Disiplin Modeli (L. Canter ve M. Canter)

Model sınıf kuralları üzerinde durarak olumlu pekiştirme inancını takip etmektedir. Ödül ve ceza etkilidir. Sınıfta hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin hakları vardır. Ödüller ve cezalar verilirken öğretmenler optimal öğrenmenin gerçekleştirilmesi için ortam yaratmak zorundadırlar. Öğretmenler kuralları ayrımcılık yapmadan ve sonuçları önyargısız veya tutarlı bir şekilde uygulamalıdır. İdeal olarak, öğretmen disiplin planlarını okul yılı başladığında ve sınıftaki davranış beklentilerini, istenmeyen davranışların sonuçlarıyla birlikte öğrencilere teslim etmelidir. Öğretmenler, sınıf düzeyinde sonuçlara uygun bir

disiplin hiyerarşisi kullanmalıdır (Canter, 1979; Canter ve Canter, 2002). Modelin anahtar kavramları destekleyici disiplin, sorumlu davranış, olumlu ve güvene dayalı ilişki, cesaretlendirme, ödüllendirme ve model olmadır. Öğretmen, öğrenciye yönelik gerçekleştirilmesi gerekli belirli görevlerde bulunmaktadır. Öğretmen öğrenmeyi en üst düzeye çıkarabilecek sınıf ortamlarını düzenlemelidir. Başaramadığında okul yönetimi ve aileden yardım almalıdır (Fergusun ve Houghton, 1992). Öğrencileri öncelik ve beklentileri konusunda bilgilendirmeli, ses tonunu düzenlemeli ve göz kontağını kurabilmelidir. Korkutmak ve bağırmaktan kaçınılmalı, iletmek istediği mesaj konusunda her zaman sakinliğini korumaya gayret etmelidir. Sınırlar koymak, olumlu cevap stillerini kullanmak, uygun davranışlar sergilemek, olumlu ve istenen sonuçlar sistemini oluşturmak, modele göre öğretmenlerin izlemesi gereken yoldur (Desiderio ve Mullenix, 2005; Keiper, 2004).

2.3.3.7. Öğretmen Merkezli Model (T. Gordon)

Model, disiplinin ceza ve ödül vererek sağlanamayacağını ileri sürmektedir. Etkili öğretmenlik eğitiminde öğrenci ile açık iletişim kurularak istenmeyen öğrenci davranışlarının çözülebileceğini ileri sürmektedir (Gordon, 2003). Öğrencilerde özdenetim ve özdisiplinin önemini vurgulayan yaklaşım, istenmedik öğrenci davranışları için öğretmenlere yardım edici, yüzleştirici ve önleyici özellikleri uygulamaları önerilmektedir (Zaiss ve Gordon, 1993). Bu stratejiler bağlamında istenmeyen davranışların temelinde yatan sorunun bulunması, sorunun neden kaynaklandığının belirlenmesi, sorun ile ilgili çözümlerin üretilmesi, çözümlerin değerlendirilmesi gibi adımların izlenmesi önerilmektedir (Gordon, 1991). Bu adımların izlenmesi ile öğrencilere problem çözme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır.

2.3.4.8. Olumlu Disiplin Modeli (L. Jones ve F. Jones)

Model iyi düzenlenmiş bir sınıf ortamı ve iyi kullanılan bir beden diliyle disiplinin sağlanabileceğini belirtmektedir. Öğrencilerin motive edilmesi ve ödüllendirilmesi üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerde oluşturulacak sorumluluk duygusu doğru davranışlar için pekiştireç olarak görülmektedir. İstenmedik davranışları önlemek için

öğretmen sınıfta istenmeyen davranış sergileyen öğrencileri yanında tutmalı, öğretmen bakışlarıyla öğrenciyle göz teması kurmalı, öğrenciler arası ayrımcılıktan kaçınmalı, istenmeyen davranışı önlemeli, herkesin öğrenebileceği stratejileri geliştirmelidir (Jones, 1987; Jones ve Jones, 1998). Modelin odak noktası öğrencinin otokontrol mekanizmalarını oluşturmalarına yardımcı olmaktır. Jones' e göre öğretmenlerin çoğu ders süresinin %50'sini disiplin sağlama ve çalışmayan öğrencilere harcamaktadırlar. Öğretmenler bu durumu ortadan kaldırmak için etkili beden dilini kullanarak zaman kaybını en aza indirebilirler. Jones'in olumlu disiplin modelini özetle beden dilinin, güdüleme sistemlerinin ve etkili yardımın oluşturduğunu ifade edebiliriz (Tauber, 2007).

2.3.4. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Eğitimin en önemli hedeflerinden etkili eğitim, okulların amaçlarını gerçekleştirmede başarılı olma derecesini ifade etmektedir (Hattie, 2009). Etkili öğretim ve öğrenme kötü yönetilen sınıflarda gerçekleşemez (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003). Sınıf yönetimi yaklaşımları etkili öğretim ve öğrenmeyi destekleyip kolaylaştırmaktadır. Etkili sınıf yönetimi, etkili öğretmen ve öğrenci ilişkilerini kapsayan, olumlu bir sınıf ortamı oluşturma ilkesine dayanmaktadır (Wubbels, Brekelmans, Van Tartwijk ve Admiral, 1999). Evertson ve Weinstein (2006) sınıf yönetimini, öğretmenlerin hem akademik hem de sosyal-duygusal öğrenme sorumluluğuna odaklanarak tanımlamaktadır. Öğretmenin sınıf yönetimi yaklaşımlarının kullanımını çoklu öğrenme hedefleriyle ilişkilendirilmektedir (Malmgren, Trezek ve Paul, 2010). Etkili sınıf yönetimi yaklaşımlarına hakim olmak tüm öğretmenlerin sahip olması gerekli temel yeterlidir. Klamer Hoogma (2012) iyi öğretmenlerin farklı sınıf yönetimi yaklaşımlarını uygulamada ustalaşması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmen eğitim programlarını, gerektiğinde belirli yaklaşımları seçebilecek ve uygulayabilecek bir araç kutusu olarak ifade etmektedir.

Sınıf yönetimi yaklaşımları, öğrenci davranışlarını kurallarla düzenlemek, öğretmen – öğrenci ilişkilerini kurabilmek, etkinliklerden iyileştirmeye kadar değişen başarılı bir sınıf ortamının yaratılmasına yardımcı olmak için kullanılmaktadır. Sınıf yönetimi çabaları başarısız olduğunda öğretmenlerin tepkisel veya kontrol edici stratejilere başvurması

gerekir (Froyen ve Iverson, 1999). Bundan dolayı yaklaşımlar arasında ayırım yapmak çok önemlidir. Davranış problemlerini önlemek için kullanılan yaklaşımlar ile problem davranışa yanıt bulmak için kullanılan stratejiler arasında fark vardır (Lane ve Kuiper, 2012).

Sınıf yönetimi yaklaşımları sınıflandırılmalarında farklılık göstermektedir. En genel sınıflandırma geleneksel ve çağdaş yaklaşım bağlamında yapılmaktadır. Geleneksel yaklaşım otokratik ve öğretmen atmosferi özelliklerini taşıırken çağdaş yaklaşım ise demokrasi ve öğrenci merkezlilikten hız almaktadır. Geleneksel yaklaşım öğrencileri bireyden çok grup olarak gören ve tüm öğrencileri kapsayan belirli kuralların uygulandığı sınıf ortamlarıdır. Çağdaş yaklaşım ise öğrenci bireyselliklerini ön plan çıkararak esnek bir yönetim modelini ortaya koymaktadır (Yılmaz, 2006: 1-19). Dolayısıyla çağdaş yaklaşım öğrenciyi araştırma ve düşünüp sorgulamaya yönlendiren rehber konumundadır. Eğitim yönetiminde olduğu gibi sınıf yönetiminde de bazı yaklaşımlarda değişim ve dönüşüm yaşanmış ve yaşanmaktadır. Bu değişim sınıf yönetimi yaklaşımlarından baskıcı, yöntemsel ve öğretmen merkezli anlayışın yerine demokratik, işlevsel ve öğrenci merkezli bir anlayış gelmesine sebebiyet vermiştir. Öğretmen merkezde bulunurken değişimle öğrenci merkeze yerleştirilmiş ve yöntemsel uygulamaları yerini işlevsellik almıştır. Birden fazla özellikleri içinde barındıran bu yaklaşımlar tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak sınıflandırılmaktadır.

2.3.4.1. Tepkisel Yaklaşım

Tepkisel yaklaşım, olumsuz bir davranış sırasında ortaya çıkan, olumlu davranışları ödüllendiren ve tam tersi istenmeyen davranışın düzeltilmesi için ceza uygulamaya başvurulmuş bir yaklaşım türüdür. Disiplin yaklaşımı bağlamında doğada davranışın en kısa zamanda iyileştirme özelliğine dayanmaktadır (Little, Hudson ve Wilks, 2000). Tepkisel yaklaşım olumsuz davranış takibinde ortaya çıkmaktadır. Yetişkin otoritesi ile öğrencinin dıştan kontrolü gerçekleştirilmektedir (Fallona ve Richardson, 2006). McDaniel (1989) okulların kapsamlı bir disiplinin benimsenmesi için planlar geliştirmelerini önermektedir. Davranış değiştirmeye yönelik, tepkisel yaklaşım temelinde geliştirilen bir eylem planının

felsefi ve pedagojik çerçevesinde savunulabilir olması gerekmektedir. Eylem planı psikolojik olarak uygunluk göstermeli, uygulanabilirliği yanında iyi sonuçlara yol açmalıdır. Kaynaklar hem finansal hem insani değerleri içermelidir. Bir disiplin planının hangi kriterlere göre olması gerektiği değerlendirilen profesyonel değerlendirmesi ile ilgili olmalıdır. Tepkisel yaklaşım klasik yönetim anlayışının yansıması olarak görülmektedir. Öğrencinin bireysel özelliklerinden çok tepkinin yapısına ilişkin düzenlemeleri ön plana sunmaktadır. Eylemlerde davranışçı yaklaşım özelliklerinden ceza ve ödüle sık sık başvurulduğu görülmektedir. Cezanın amacı istenmedik davranışları azaltarak öğrenciyi istenilen davranışa yönlendirmektedir (Başar, 2009). Tepkisel davranışların yaşandığı ortamlar, iletişim bozuklukları ve istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu yönüde başvuran öğretmenlerin özellikle kullandıkları yaklaşımın zarar ve yararları konusunda bilinçli davranmaları gerekmektedir (Good ve Bronhy, 1987).

2.3.4.2. Önlemlsel Yaklaşım

Önlemlsel yaklaşım, süreçlerin düzenini bozabilecek olası sorunları göz önünde bulundurarak geleceğe yönelik planlamayı içermektedir. Gerçekleşmeden önce algılanan tehlike–risk oluşumunu ele alan eylemlerdir (Wilks, 1996). Önlemlsel yaklaşım, istenmeyen bir davranış önceden tahmin etmek ve ortaya çıkmasının önleme anlayışına dayanmaktadır. Uygunsuz bir davranışın sergilenme olasılığını azaltmak ve problemler tırmanmadan meydana gelebilecek davranışın engellenmesidir (Safran ve Oswald, 2013). Önlemlsel disiplin planları, önleyici ve sınıf yönetimine olumlu bir yaklaşım olarak kavramsallaştırılmıştır (Little, Hudson ve Wilks, 2000). Önleme, planlanmış bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Başar’a (2009) göre istenen davranışlardan yola çıkarak istenmeyen davranışların listesi hazırlanmalıdır. Planlanmış istenen davranışlar, istenmeyen davranışların gerçekleşmesinin önüne geçmektedir. Etkili bir şekilde kullanılan önlemlsel yaklaşım, güçlü bir sınıf davranış yönetimi olarak kabul edilmektedir (Herrera ve Little, 2005).

2.3.4.3. Gelişimsel Yaklaşım

Yaklaşım temelinde öğrenci gelişim özellikleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında hem entelektüel merakın uyarılması hem de duygusal ve sosyal gelişim açısından bireysel öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir atmosfer oluşturmaları önemlidir. Öğrencilerin okulda veya sınıf ortamında genel gelişimlerdeki farklılıklar belirgindir. Öğretmenler bu farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrencilerin öğrenmelerini sağlamalıdır (Clark, 1967: 135-167). Sınıfın boyutu dikkate alınması gereken tek önemli değişken değildir. Grup içindeki yetenek aralığı en az sınıf boyutu kadar önemli bir unsurdur. Öğrenci sayısı fazla olan sınıflarda farklı kişilerin ihtiyaçlarına ve yetenek seviyelerine uygun eğitim vermeye dikkat edilmelidir. Öğretmen öğretme araçlarıyla (program, ders kitapları, yöntem ve teknikler) bireysel öğrenci hızına uymaya çalışmaktadır (Gabriel, 1957). Gelişimsel yaklaşım öğrencinin gelişim özellikleri ile geniş bilgiye sahip olmayı gerektirir. Öğrencinin bulunduğu gelişim seviyesi, öğretmene öğrenci hakkında neyi yapip yapamayacağı tahmininde bulunmaya yardımcı olmaktadır (Başar, 2004). Her gelişim seviyesi belirli özelliklere sahiptir. Öğretmenler gelişim seviyeleri hakkında geniş bilgiye sahip olarak sınıf ortamındaki öğrenci öğrenim ve öğretimini başarılı hale getirebilirler. Eğitim öğretimin başarılı bir şekilde tamamlanması bir öğretmenin sınıf yönetimi konusunda da şeffaflığını göstermektedir (Erdoğan, 2008).

2.3.4.4. Bütünsel Yaklaşım

Bütünsel yaklaşım, hem pratik tavsiyeler hem de bu tür uygulamaları destekleyen felsefi ilkeler açısından önleyici ve tepkisel disiplin yaklaşımlarını içine almaktadır. Okul ve sınıf için bir davranış yönetimi politikası oluşturma adımlarını sağlamaktadır. Öğretmenler, öğretimi baltalamak yerine öğrencilerin doğal ihtiyaçlarından nasıl yararlanacaklarını göstermeyi önermektedir (Olsen ve Neilsen, 2006). Bütünsel yaklaşım, yaklaşımlar arası avantaj ve dezavantajlardan kaynaklanan özellikler bütünüdür. Durum ve davranışa göre yaklaşımlar arası geçiş ya da birbirini tamamlama gerekliliği önerilmektedir. İstenen davranışlar, öğretmenin hem bireye hem de gruba odaklandığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. İstendik davranışların devam ettirebilmek için ihtiyaç odaklı sınıf yönetimine önem verilmelidir (Demirtaş, 2009). Sınıf yönetimi ile ilgili farklı bir

sınıflandırmaya göre rehberlik (danışmanlık), davranışçı ve etkili öğretmen yaklaşımları üzerinde durulmaktadır (Erden, 2018).

2.3.4.5. Rehberlik (Danışmanlık) Yaklaşımı

Rehberlik yaklaşımın kökleri Batı eğitim tarihi ve son iki yüzyıl boyunca ilerici eğitimcilerin düşüncelerine bağlıdır. Rehberliğin temelinde üretken insan etkinliğinin güçlendirilmesi ve insan doğasının iyi olma potansiyeline sahip olma görüşü yatmaktadır (Gartrell, 2004). Bu yaklaşım görüşüne göre, öğretmenin rolü öğrenciyi kötülükten uzaklaştırmak değil, etik, akıllı hale getirmek için gerekli kişisel güç ve anlayış bakımından gelişimine rehberlik etmektir (Reineke, Sonsteng ve Gartrell, 2008). Piaget'in (1932/1960) özerklik olarak adlandırdığı bu kapasitenin birincil hedefi rehberlik yaklaşımıdır. Rehberlik yaklaşımının kullanılmadığı uygulamaların cezaya kaydığı ifade edilmektedir (Akt: Reineke, Sonsteng ve Gartrell, 2008).

Rehberlik demokrasi eğitimidir (Kohn, 1959). Rehberlik geleneğinde davranış yönetilme ilkesi bulunmaktadır (Gartrell, 2004). Rehberlik yaklaşımına göre öğretmen, öğrencilere hatalarından ders çıkarmayı ve problem çözmeyi öğretir, cesaretlendirici sınıf ortamını güçlendirir, etkileşimli bir öğrenme ortamını kolaylaştırır, ebeveyn ve öğrenciyi etkileşimli bir ekip olarak birbirine bağlar (Renike, Sonsteng ve Gartrell, 2008). 1980'lerde bu ilkeler bağlamında yaklaşım özellikleri aktif eğitim programlarında birçok okulda yaygın olarak kullanılmıştır. Günümüz toplumunda rehberlik geleneği halen sürmekte ve çatışma çözme geleneğini tamamlamaya devam etmektedir. Demokratik yaşam becerilerini öğrenmenin birincil aracı, barışçıl sınıf ortamında öğretmen rehberliğinde öğrencilerin etkileşimidir (Swick, 2005).

2.3.4.6. Davranışçı Yaklaşımı

Yaklaşımın temelinde davranışçı yaklaşımlar bulunmaktadır. Olumsuz öğrenci davranışları ödül, pekiştirme, ceza ve güdüleme uygulamaları ile olumlu davranışlara dönüştürülebilmektedir (Erden, 2018). Öğrencilerin davranışları çevreleri tarafından şartlandırılmış karmaşık tepkilerin bütünüdür. Davranış düzeltme, istenmeyen davranışlar ödüllendirilmezken, istenilen davranışların yeniden ortaya çıkma şansını artırmak adına

ödüllendirilmeleridir. Böylece öğrenciler ilgili etkinliklere karşı şartlandırılmış olmaktadır (Canter ve Canter, 2001). Olumlu pekiştireçler öğrencilere verilen ödüllerdir. Olumlu pekiştireç, bir davranıştan sonra o davranışın gelecekte de devam etme ihtimalini artırmaktadır. Bir davranışa verilen olumlu pekiştirecin diğer davranışlar üzerinde istenmeyen veya yan etkileri varsa durum yıkıcı olumlu pekiştireç olarak adlandırılmaktadır (Glasser, 1992).

Ceza, bir davranıştan sonra verilen ve o davranışın gelecekte tekrar etme olasılığını azaltan bir tepkidir. Doğal olmayan (yapay) ve doğal gelişen iki farklı tür cezalarının ayırt edilmesi gerekir. Bazı öğretmenler doğal gelişen ceza yerine yapay cezayı kullanır. Çünkü bazı ilgisiz davranışların istenmeyen doğal sonuçları yoktur. Öğretmen öğrencilerden onlar için somut bir yararı olmayan bir iş yapmalarını isterse, öğrenciler o işi yapmayı ihmal etmenin mantıksal sonuçlarını fark etmeyecektir (Cangelosi, 1991). Olumlu güdüleyicilerin olmaması durumunda insanlar bir davranış kalıbını kişiselleştiremez veya yeni bir davranış geliştiremez. Olumsuz güdüleme, daha önce cezalandırılan bireyin davranışlarındaki belirgin değişime bağlı olarak yeni cezalar verme olasılığının ortadan kaldırılmasıdır. Öğrencilerin etkinliklere karşı ilgisiz kaldığı zamanlarda olumsuz güdüleme öğrencileri ilgili etkinliklere yönlendirmek için güçlü bir mekanizma olabilir (Charles, 1989). Davranışçı yaklaşım öğrencilerin okula karşı tutumlarında olumsuzlukların yaşanmaması için gerekli uygulamaların etkili bir şekilde kullanıldığı durumlarda olumsuzlukların yaşanmasını engellediğini vurgulamaktadır.

2.3.4.7. Etkili Öğretmenlik Yaklaşımı

Yaklaşım temelinde öğretmen etkinliği bulunmaktadır. Öğretmen rolü bir öğrenciye sadece not verip kontrol etmek değildir. Öğretmen uzun mesafeli hedefleri ile öğrencinin mümkün olan en yüksek başarı seviyesine ulaşmasına yardımcı olmalıdır. Herhangi bir sınıfın yönetimi programın öz yönetimi olarak görülmektedir. Öğretim amaçları ve etkinlikleri ile uyumlu hale getirilmiş bir şekilde yönetilmelidir (Chandra, 2015). Öğretmen farklı sınıflarda benzersiz stratejiler benimsemelidir. Etkin öğretmen özelliklerinin varlığının ön planda olmasına dikkat etmelidir (Brophy, 2006). Etkili

öğretmen yaklaşımı “Öğrencide olumsuz davranışlar nasıl önlenir” mantığıyla hareket etmektedir. Medley (1979) etkili öğretmen özelliklerini etkili yöntemler kullanabilen, iyi bir sınıf atmosferi yaratabilen, konulara hâkim ve profesyonelce karar veren olarak ifade etmektedir. Söz konusu çalışmaların en önemli sonuçlarından biri, öğretmenin sınıfta olan bitenin farkında olma seviyesinin öğrenci davranışlarına etkisiyle ilgilidir. Tanım olarak, sınıfta olan bitenin farkında olma, öğretmenin sınıf içinde gerçekleşen tüm olayları bilinçli olarak izlemesidir. Öğrencilerin “kafasının arkasında da gözleri olduğunu” iddia ettikleri öğretmenler, sınıfta olan biten detayları kaçırmayan etkili öğretmenlerdir (Cangelosi, 2016).

Yukarıda açıklanan yaklaşımlara ek olarak Ayers ve Gray’ın (1998) sınıf yönetimi yaklaşımlarından da bahsedilebilir. Bu yaklaşıma göre sınıflandırma: davranışçı, demokratik, danışmanlık, deney-araştırmaya dayalı, bilişsel-sosyal öğrenme, katı disiplin, ve ekolojik, ekosistem yaklaşımlarıdır. Ayrıca Levin, Nolan, Kerr ve Eliot (2005) tarafından sınıf yönetimi ile ilgili üç teoriden bahsedilmektedir. Bunlar öğrenci yönelimli, işbirlikçi ve öğretmen yönelimlidir.

2.3.4.8. Yaklaşımların Bütünleştirilmesi

1980’li yıllara kadar, pek çok alanda olduğu gibi sınıf yönetimi konusunda da bütünleştirici yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. Her yaklaşımın avantaj ve dezavantajları olduğu gibi, yaklaşımların kullanıldığı ve etkili olduğu durumlarda da farklılık görülmektedir. Bu nedenle ortama ve duruma göre en etkili davranışın kullanılması önerilmektedir (Erden, 2018).

2.3.5. Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Genel Bir Değerlendirme

Sınıf yönetiminde en önemli hususlardan birisi sınıfta disiplinin sağlanmasıdır. Disiplinin sayesinde başarılı öğretime uygun ortam yaratılmaktadır. Disiplin hem okul, hem öğretmen, hem öğrenci hem de velinin beklentilerini yerini getirmesi açısından önemlilik arz etmektedir. Ortamda istenmeyen davranışlardan kaçınmak imkansızdır. Öğretmen bu durumda olumsuz davranışları olumlu davranışlara dönüştürmekle görevlidir. Öğretmen, olumlu davranışların gerçekleştirilmesi için farklı yolları, modelleri, yaklaşımları

uygulamalıdır. Farklı model ve yaklaşımlardan yararlanabilmesi için yaklaşım ve modellerin getirdikleri anlayışa hakim olmalıdır (Doğan, 2012).

Birden fazla yaklaşım ve model sınıf yönetimi programlarına uyarlanabilmektedir. Belirli bir müdahale türü diğer türlerden etkin olabilmektedir. Birden fazla tür tek bir odak noktası olan müdahalelerde daha güçlü etki göstermektedir. Belirli odak kombinasyonları tek yaklaşım özelliğinden daha etkin olabilme özelliğine sahiptir (Sandra ve Sandra, 2002). Müdahale türleri uygulamaya yönelik farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin davranışa yönelik müdahaleleri mevcuttur. Öğretmenin odak noktası sınıf yönetimini iyileştirme gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. Bu durumda öğretmen düzeni sağlamak, kuralları uygulamak ve disiplin müdahalelerini uygulamalıdır. Önleyici ve tepkisel müdahaleler bu türde görülmektedir. Öğretmen ve öğrenci arasında ilişkilerin geliştirilmesi ayrı bir müdahale türüdür. Odak öğrenci ile etkileşimi geliştirmektedir. Önleyici ve gelişimsel müdahaleleri bu türe dahildir (Evertson ve Weinstein, 2006). Öğrencilerin davranışlarına odaklı müdahalesi öğrenci öz kontrolünü kapsamaktadır. Grup yoluyla öğrenci davranışlarında değişim ve düzeltmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca öğrenci sorumlulukları önemsenmektedir. En son müdahale öğrencinin sosyal ve duygusal gelişimlerini göz önünde bulunduran türdür. Empatinin en fazla kullanıldığı ve öğrencileri onların kimliğiyle anlamaya çalıştıkları türdür (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003). Yaklaşım türülülüğü öğretmenin bir öğrenciyi başarıya ulaştırabilmek adına çok sayıda imkan yaratmasına yardımcı olmaktadır. Kullanılan yaklaşımda başarının elde edilmemesi başka bir yaklaşımı kullanmaya fırsat yaratmaktadır. Her yaklaşımın kendine ait özellikleri ve uygulama süreçleri mevcuttur. Öğretmen yaklaşımların uygulanabilirliğini bilmek zorundadır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmaya konu olan kültürel değerler, kültürel liderlik ve sınıf yönetimi değişkenleri ile çalışan araştırmalara yer verilecektir.

2.6.1. Kültürel Değerlerle İlgili Araştırmalar

Karaseyfioglu ve Çalışkan (2021) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel değerlere yönelik duyarlılıkları incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya 213 sosyal bilgiler öğretmeni katılmış ve veri toplama aracı olarak “Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu, cinsiyet, kurum, eğitim durumu ve yaş gibi değişkenlere göre de anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Kozikoğlu (2020) öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşleri ile kültürel zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya 341 öğretmen katılmış ve veri toplama araçları olarak “Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği” ve “Kültürel Zeka Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin oldukça olumlu görüşlere sahip oldukları ve kültürel zeka düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşleri ve kültürel zeka düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu da ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kültürel zekalarının kültürel değerlere duyarlı pedagojiye yönelik görüşlerindeki varyansın yaklaşık olarak beşte birini açıkladığı görülmüştür.

Karataş'ın (2020) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı pedagojinin öğretmen ve öğrenciye yansımaları hakkında görüşleri incelenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen ile yürütülen araştırmanın örneklem grubunu sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören dokuz son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularda kültürel değerlere duyarlı pedagojinin sınıf öğretmenine yansımalarında kültürel uyumunun hızlı olmasına katkı, okul aidiyetinin gelişmesi, mesleki verimliliğinin artması ve güçlü bir öğretim becerisinin güçlenmesi şeklindedir. Öğrenciye yansımaları ise öğretim sürecine hızlı uyum, okul aidiyetini güçlendirme ve akademik başarısının artması biçimindedir. Sonuç olarak genel anlamda,

kültürel değerlere duyarlı pedagojinin hem öğrenci hem de sınıf öğretmenine birçok açıdan olumlu yansımaları olduğu belirtilmektedir.

Boneville-Roussy, Bouffard, Palikara ve Vezeau (2019) öğretmen ve öğrenci öz yeterliliğinde kültürel değerlerin rolünü 16 ülkeden veri toplayarak incelemeye çalışmıştır. Araştırma örneklemini, 132.000 öğrenci ve 22.000 öğretmen kapsamaktadır. Araştırmada ek olarak PISA (2015) verileri öğretmenlerin ders verirken öğrencilere öz yeterliliği nasıl aktardıklarını ve bunun kültürel temele dayalı olup olmadığını araştırmak adına kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen ve öğrencilerin öz-yeterliliğinin öğretimi ve kullanımını dolaylı olarak, sorgulamaya dayalı uygulamalar yolunu ise güçlü bir şekilde etkilediğini göstermektedir. Öğrencinin algıladığı öğretim uygulamaları ile öz yeterliliği arasındaki ilişkilerde, ülke tarafından yönetilen kültürel değerler arasında farklılıkların görüldüğünde tespit edilmiştir. Çalışma, akademik öz yeterliliğin evrensel olarak kabul edilmesine rağmen kaynak ve tezahürlerinde kültürel farklılıkların olduğunu vurgulamaktadır.

Huang, Teo, Sacher-Prieto, Garcia-Penalvo ve Olmos-Miguelanez (2019) Çin ve İspanyada öğretim görevlilerinin teknolojiyi kullanma niyetleri üzerindeki kültürel değerlerin etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 426 Çin ve 404 İspanya eğitim görevlisi katılım sağlamıştır. Nicel olarak yürütülen çalışma bulgularına göre Hofstede'nin kültürel boyutları ile öznel normları ve davranışsal niyetleri arasında anlamlı ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca hem İspanya hem de Çin öğretim görevlilerinin algıladığı kültürel tercihlerinin öznel norm ve davranışsal niyetlerini etkilediği belirtilmiştir.

Ersoy (2019) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı ve eğitime hazır bulunuşluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 394 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmakta ve veriler "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazır Bulunuşluk Ölçeği" ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere dayalı eğitime ilişkin hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu, ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenliğe başladıklarında eğitim-öğretim faaliyetlerini

kültürel değerlere dayalı gerçekleştirebilecek yeterliğe sahip oldukları yönünde yorumlanmaktadır.

Kotluk (2018) tarafından yapılan doktora tez araştırmasında kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini nicel çalışmada 1302 öğretmen, nitel araştırmada ise 28 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşleri yüksek düzeyde olumlu olmakla birlikte orta düzeyde kaygılarının da bulunduğu ifade edilmiştir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucu belirtilmiştir.

Tarhini, Hone, Liu ve Tarhini (2017) Teknoloji Kabul Modeline (Technology Acceptance Model-TAM) dayalı teorik bir çerçeve kullanarak Lübnan'daki öğrencilerin e-öğrenme araçlarının benimsenmesi ve kabulü üzerindeki kültürel değerlerin etkilerini araştırmıştır. Hipotez modelini test etmek adına Lübnan'da e-öğrenme araçlarını kullanan 569 lisans ve lisansüstü öğrenciden anket yoluyla veri toplanmıştır. Toplanan veriler, çoklu grup analizi ile yapısal eşitlik modelleme tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre algılanan kullanılabilirlik, algılanan kullanım kolaylığı ve iş yaşam kalitesinin öğrencilerin davranışsal amaçlarında önemli belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca ampirik sonuçlar, iş yaşam kalitesi ile davranışsal amaçlar ilişkisinin bireysel kültürel değerlerdeki farklılıklara duyarlı olduğunu, incelenen dört kültürel değerler boyutunun tümü için önemli düzenleyici etkilerin gözlemlendiği belirtilmiştir.

Paksoy (2017) tarafından yapılan doktora çalışmasında kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında öğretmen deneyimleri incelenmiştir. Çokkültürlülüğünün yoğun olduğu bölgelerdeki okullarda öğretmenlerin, öğrencilerinin kültürel değerlerini eğitim sürecine nasıl eklediklerine ilişkin deneyimleri sorgulanmıştır. Araştırmanın örneklemini 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre genel olarak öğretmenlerin çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve kültüre duyarlı eğitime ilişkin farkındalıklarının olduğunu ve farklılıkları olan öğrencilere sınırlı ve yüzeysel ilgi gösterdikleri ifade

edilmiştir. Öğrencilerinin beklentilerini bilmekte ancak bu beklentilere cevap vermek için gerekli yeterliliğe sahip olmadıkları da eklenen bilgiler arasında bulunmaktadır.

Thornberg ve Oğuz (2016) İsveçli ve Türk öğretmen adaylarının değerler eğitiminde ahlaki ve vatandaşlık hedef tercihlerini incelemeye çalışmışlar. Araştırma örneklemini 198 İsveçli ve 190 Türk öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri 11 maddelik “Moral Educational Goal Scale” (Ahlaki Eğitimi Hedef Ölçeği) ve 10 maddelik “Citizenship Educational Goal Scale” (Vatandaşlık Eğitimi Hedef Ölçeği) ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türk öğretmen adayları İsveçli öğretmen adaylarına göre ahlaki açıdan daha kararlı ve eklettik görünmektedir. Eleştirel – ilerici hedeflere bağlılıklarında bir fark görülmemektedir. Türk öğretmen adaylarının geleneksel -muhafazkar hedeflerinde de İsveçli öğretmen adaylarında daha güçlü bir bağlılık olduğu ifade edilmiştir. İsveç öğretmen adaylarında erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin ahlaki değerleri daha yüksektir. Bakım değerlerinde de cinsiyet değişkenine göre farklılık sadece İsveç öğretmen adaylarında görülmektedir.

Gökçe ve Oğuz (2015) öğretmenlerin sahip oldukları kültürel değerler ile olası bilgi uçurma tercihleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiş ve örneklemini 246 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin toplulukçu kültürel değerlere yüksek düzeyde sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca kültürel değerler ile bilgi uçurma tercihleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu da belirlenmiştir.

Pantiç ve Wubbles (2012) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin ahlaki değerlere ilişkin inançlarının öğrenci-öğretmen ilişkilerine (kontrol ve bağlılık düzeyleri) ve öğretmen kültürel yeterliliğine etkisi çalışılmıştır. Araştırma örneklemini Balkan ülkeleri 93 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri 64 maddelik “Questionnaire on Teacher Interaction” (Öğretmen Etkileşimi Ölçeği) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin paternalist inançları ile kontrol algıları arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin liberal inançları ile kültürel yeterliliğin üstbilişsel ve motivasyonel bileşenleri arasında olumlu ilişkilerin olduğu belirtilmiştir.

Kirişçi (2010) farklı sosyo-ekonomik ortamlardan gelen duygusal olgunluklarının farklı olduğu, değişik yetenek ve ilgilere sahip, özgü ihtiyaçları ve özgü bakış açıları olan öğretmenlerin bireysel kişisel değer yargılarını ortaya koymak ve çatışmayı nasıl algıladıklarını incelemiştir. Ayrıca çatışma yaklaşımları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını gözlemlemek ve bütün bunları kültürel açıdan yorumlamaya çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini 367 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri “Schwartz Değerler Ölçeği (Schwartz Value Survey)” ve “Çatışma Yaklaşımlarını Belirleme Ölçeği Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler en fazla özaşkınlık, ikinci sırada muhafazakarlık, üçüncü sırada yeniliğe açıklık ve son sırada da özgenişletim değer grubunda buldukları görülmüştür. Öğretmenlerin çatışmaya yönelik geleneksel yaklaşım bakış açısını yansıtan ifadelerinin ortalaması modern yaklaşım bakış açısını yansıtan ifadelerine göre daha yüksektir. Öğretmenlerin çatışmaya yönelik modern yaklaşım bakış açısına sahip olmaları ile yeniliğe açıklık değer gurubunu tercih etmeleri arasında ve çatışmaya yönelik geleneksel yaklaşım bakış açısına sahip olmaları ile yeniliğe açıklık, muhafazakarlık, özgenişletim ve özaşkınlık değer guruplarını tercih etmeleri arasında .05 anlamlılık seviyesinde pozitif yönlü bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

2.6.2. Kültürel Liderlikle İlgili Araştırmalar

Akgül (2019) Tokat İli Merkez ilçesindeki ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yöneticilerin kültürel liderlik rolleri ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Tokat Merkez ilçede resmi ve özel liselerde görev yapan öğretmenler (900 öğretmen) oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. Aracın birinci bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde Yıldırım (2001) tarafından geliştirilen “Kültürel Liderlik Ölçeği” ve üçüncü bölümünde de 1967 yılında Weiss, Dawis, England ve Lofquit tarafından geliştirilen ve 1985 yılında Aslı Baycan tarafından Türkçeye uyarlanan “Minnesota İş Doyumu Ölçeği” yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin kültürel liderlik algı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, okulun bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik düzeyi arttıkça öğretmenlerin kültürel liderlik algı düzeylerinin de arttığı, kültürel liderlik algı

düzeyleri ve iş doyum düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu, okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyi arttıkça öğretmenlerin iş doyum düzeyleri de arttığı görülmüştür. Veriler, okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini geliştirmenin önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Gökalp (2018) okul yöneticilerinin kültürel sermaye yeterlik düzeylerini ve kültürel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini, ayrıca aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma karma yöntemle desenlenmiştir. Veriler 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Mersin İli Merkez İlçelerindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki görev yapan okul yöneticilerinden elde edilmiştir (Nicel bölümde 586; nitel bölümde 18 katılımcı bulunmaktadır). Araştırmada hem nicel hem nitel yöntem bir arada kullanılmıştır. Araştırmada nicel veri toplama sürecinde Avcı (2015)'nin "Kültürel Sermaye Ölçeği" ve Yıldırım (2001)'in "Kültürel Liderlik Ölçeği", nitel veri toplama sürecinde ise yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri analizinde; non-parametrik testler ve nitel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin kültürel sermaye yeterlik düzeyleri ve kültürel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri yüksek, arasındaki ilişki anlamlı pozitif ve güçlü olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet, eğitim düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, ailenin toplam aylık geliri, okul öncesi eğitimi alma durumu, yükseköğretim öncesi hayatının büyük bir kısmını geçirdiği yer, branş, kıdem, ailede yükseköğretim düzeyinde eğitim alan kişi sayısı, yaş, görev ve okul türü değişkenlerine göre okul yöneticilerinin kültürel sermaye yeterlik düzeylerinde ve kültürel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinde anlamlı farklılık görüldüğü belirtilmiştir.

Özüberk (2014) ilkokul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel güvenine etkisini incelemeye çalışmıştır. Betimsel nitelikteki ilişki tarama modelinde yürütülen araştırmanın evrenini Gaziantep İli Merkez İlçelerinden Şahinbey ve Şehitkamil merkezi ilkokullarında 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini, çalışma evreninden oransız grup örnekleme yöntemiyle yansız olarak seçilen 35 okulda görev yapan 527 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak "Kültürel Liderlik Ölçeği" ve "Örgütsel Güven Ölçeği"

kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, demografik değişkenlerden oluşan modelin örgütsel güveni yordamadığı, demografik değişkenlere göre ise kültürel liderliğin örgütsel güveni yordadığı görülmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını sergilemeleri, öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini olumlu şekilde etkilediği belirtilmiştir.

Hiçyılmaz (2013) ilköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin okul müdürlerinin bazı kişisel ve mesleki özellikleri ile görev yaptıkları okulun bazı özelliklerine göre kendi okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarına ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 910 öğretmen ve 51 okul müdürü oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Şişman'ın (1994) "Kişisel Bilgi Formu" ve Yıldırım'ın (2001) "Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre ilköğretim okul müdürlerinin kendi kültürel liderlik davranışlarına ilişkin algıları öğretmenlerden yüksek düzeydedir. İlköğretim okul müdürlerinin kendi kültürel davranışlarına ilişkin algıları cinsiyet, yaş, kıdem, mesleki seminer, eğitim yönetimi eğitimi, okulun sosyo-ekonomik çevresi, okulun büyüklüğü ve okulun türü değişkenleri açısından önemli farklılık göstermediği ifade edilmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarına ilişkin algıları cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim yönetimi eğitimi, okulun sosyo-ekonomik çevresi ve okulun türü değişkenleri açısından önemli farklılık göstermektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarına ilişkin algıları mesleki seminer ve okulun büyüklüğü değişkenleri açısından ise önemli farklılık göstermediği belirtilmektedir.

Yılmaz ve Ceylan (2011) yöneticilerin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 804 öğretmen ve 153 yönetici oluşturmaktadır. Araştırma verileri "İş Doyumu Ölçeği" ve "Liderlik Davranışları Düzeyleri Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yöneticilerinde gördükleri liderlik davranışları düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin branşları ile iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu ancak cinsiyetleri ve hizmet yılları ile iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı belirtilmektedir. Yöneticilerin

kendilerinde gördükleri işe yönelik ve kişiye yönelik liderlik davranışları düzeyleri ile öğretmenlerin yöneticilerde gördükleri işe yönelik ve kişiye yönelik liderlik davranışları düzeyleri arasında yöneticilerin lehine anlamlı bir fark olduğu ifade edilmiştir.

Yıldırım (2005) okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri ile öğretmenlerin meslek ahlakı algılamaları arasında bir ilişki olup olmadığının belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemini 339 müdür ve 1159 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri anket aracı ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini başarılı bulmaları ile meslek ahlakı algıları arasında özel liselerde .65 oranında, devlet liselerinde .63 oranında doğrusal ilişkinin bulunduğu belirtilmiştir. Buna göre bir okulda yöneticiler kültürel değerleri ne ölçüde liderlik amaçlı kullanabiliyorsa öğretmenlerin meslek ahlakı değerlerini de o ölçüde benimsedikleri anlaşılmaktadır.

Yıldırım (2001) okul yöneticilerinin kültürel liderlik rolleriyle öğretmenlerin iş doyum ve meslek ahlakı arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinden seçilen 17 ilde 339 okul müdürü ve 1159 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmada “Kültürel Liderlik Ölçeği”, “İş Doyumu Ölçeği” ve “Mesleki Etik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin kültürel liderlik rollerindeki başarılarına ilişkin, genel olarak öğretmenlerle yöneticiler arasında ve farklı bölgelerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kendi aralarında görüş farklılıkları olduğu belirlenmiştir. Yöneticilerin kültürel liderlik rollerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini kıdem değişkeni etkilerken, cinsiyetin ve branşın etkili olmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin iş doyumlarının özellikle ekonomik boyutta çok düşük olduğu, özel liselerde görev yapan öğretmenlerin doyum düzeylerinin devlet lisesi öğretmenlerinin doyum düzeylerinden daha yüksek olduğu, cinsiyetin, kıdemin ve farklı bölgelerde görev yapmanın öğretmenlerin iş doyumunu etkilediği ifade edilmiştir. Meslek ahlakına ilişkin görüşlerde, özel liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin daha olumlu düşündüğü, cinsiyetin, kıdemin ve branşın etkili olmadığı, ancak farklı bölgelerde görev yapmanın önemli bir etken olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rolleriyle öğretmenlerin iş doyum ve meslek ahlakına ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin bulunduğu da belirtilmiştir.

2.6.3. Sınıf Yönetimi ile İlgili Araştırmalar

Holsberger ve Prestele (2021) öğretmenlerin özyeterliliği, bilişsel aktivasyonları ve sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Avusturyalı 4255 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinde Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (OECD – 2018) bilgileri kullanılmıştır. Çok düzeyli analizler, hem öğretmen hem de okul düzeyinde öğretmenlerin özyeterliliği ile kendi bildirdiği bilişsel aktivasyon ve sınıf yönetimi arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, lise düzeyinde okullar daha yüksek öğretim kalitesine sahiptir. Yüksek yeterliliğe sahip okullardaki öğretmenler, daha başarılı sınıf yönetimini uygulamaktadır. İşbirlik, özyeterlilik ve sınıf yönetimi arasında etkileşim söz konusudur. Sınıf yönetimine ilişkin çapraz düzey etkileşimler mevcuttur.

Sosyal Redmart (2021) ulusal bağlamda sınıf yönetimi olgusu ile yapılan çalışmaların betimsel içerik analizinin gerçekleştirmiştir. Sistematik derleme çalışmasında 1999-2019 yılları arasında sınıf yönetimi içerikli basılı ve elektronik olarak yayınlanmış çalışmalar ele alınmıştır. Veri toplama aracı olarak künye ve şablonlar kullanılmıştır. Çalışmada 1999-2019 yılları arasında sınıf yönetimi alanında gerçekleşen araştırmalar incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma toplamda 250 çalışmanın içerik analizini içermektedir. Çalışmanın içerikleri hem nicel hem nitel lenslerle analiz edilmiştir. Çalışmalar tematik-olgusal- kavramsal içerikleri anahtar kelime analiziyle gerçekleştirilmiştir. İncelenen çalışmalar, çoğunlukla araştırma yaklaşım türü olarak nitel modeli kullanma eğiliminde olmuşlardır. Araştırma tasarım türü olarak genel tarama yaklaşımı öne çıkmaktadır. Çalışmaya eklenen birçok verilerin birincil kaynaklardan elde edildiğini ve veri kaynaklarının büyük çoğunluğunun öğretmenler ile öğrencilerden oluştuğu ifade edilmiştir.

Stahnke ve Blömeke (2021) mesleğe yeni başlamış ve uzman öğretmenlerin sınıf yönetimini algılama, yorumlama ve karar verme becerilerini incelemiştir. Çalışma örneklemini 39 (mesleğe yeni başlamış ve uzman öğretmen) öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri sınıf yönetimi ile ilgili izlenen iki video klipte ne algılıyor, ne

yorumluyor ve ne öneriyor sorularıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler çok kategorili bir kodlama şeması ile analiz edilmiştir. Mesleğe yeni başlamış ve uzman öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin analizleri karşılaştırılmıştır. Uzman öğretmenler, mesleğe yeni başlamış öğretmenlere göre daha yorumlayıcı, daha fazla öğrenci ve sınıf ortamına bağlılık duymaktadır. Ayrıca önleyici davranış yöntemi, uzman öğretmenler tarafından mesleğine yeni başlamış öğretmenlere göre daha sık kullanılmaktadır.

Hettinger, Rebecca, Lazarides, Rubach ve Schiefele (2021) öğretmenlerin sınıf yönetimi özyeterliliği, öğrenci tarafından bildirilen öğretim kalitesi ve öğrencilerin matematikten zevk almaları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Veriler 2020 yılının öğretim yılı başında ve ortasında Alman dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinden (N=779) ve öğretmenlerinden (N=40) toplanmıştır. Çok düzeyli modeller, öğretmenlerin özyeterliliklerinin öğrencilerin matematikten zevk almaları ile olumlu ve anlamlı ilişkileri olduğunu göstermiştir. Sınıf düzeyinde izleme ve yönetilen zaman arasında da pozitif ilişkiden bahsedilmektedir. Öğretim kalitesinde öğretmen sınıf yönetimi ile ilişkili olduğu ve öğrencilerin matematikten zevk alma ve eğlenerek öğrenmeleri açısından etkili olduğu ifade edilmiştir.

Kırbaç (2019) öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Malatya ili Merkez ilçeleri olan Battalgazi ve Yeşil yurt ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokulların 8. Sınıflarında öğrenim görmekte 9037 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın değişkenlerine ilişkin verilerin tümü araştırmacı tarafından geliştirilen ve standardize edilen ölçekler tarafından toplanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışına ilişkin veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği” ile öğrencilerin okul bağlılığına ilişkin veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Bağlılığı Ölçeği” ile öğrencilerin okul direncine ilişkin veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Direnci Ölçeği” ile, akademik başarısına ilişkin veriler 2017-2018 eğitim-öğretim yılında yapılan LGS'den alınan puanlar ile toplanmıştır. Araştırma nicel yöntemli bir çalışma olup ilişki model ile desenlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin

sınıf yönetimi anlayışları (otoriter-demokrat), öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarısı ile ilgili alan yazını göz önünde bulundurularak, doğrudan ve dolaylı etkileri ön gören bir model öne sürülmüştür. Bu modelin test edilmesi için yapısal eşitlik modellenmesi (YEM) çerçevesinde gözlenen değişkenlerle yol analizi çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya ait 12 hipotez'in 5'inin reddedildiği, 7'sinin ise kabul edildiği görülmektedir. Araştırmanın öne çıkan bulgularına göre, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışlarının, öğrencilerin okul direncine yönelik algılarını olumlu; okul bağlılığına yönelik olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul bağlılığının tam aracılık etkisi olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişki de, okul bağlılığının tam aracılık etkisi olduğu da ifade edilmiştir.

Çakmak (2019) mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenleriyle mesleki deneyimi olan İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi biçimlerine (müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimsel) karşı tutumlarını deneyim yılı açısından incelemiştir. Araştırma örneklemini Mersin İlindeki devlet okullarında görev yapan 36 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma verileri "Sınıf Yönetimine Yönelik İnanç ve tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşım açısından mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenleri ile deneyimli İngilizce öğretmenleri arasında tutum olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin deneyim seviyeleri, müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımı üzerinde etkili bir rol oynamadığını göstermektedir. Öğretmenlerin deneyim seviyelerine müdahaleci olmayan ve etkileşimsel sınıf yönetimi yaklaşımları açısından bakıldığında ise, deneyimli İngilizce öğretmenlerinin mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenlerine göre daha esnek oldukları ve sınıf ortamında öğrenciler tarafından yapılan değişikliklere olanak tanıdıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca deneyimli İngilizce öğretmenleri, öğrencilerin sınıf içi iletişimlerinde ve sınıf prosedürleri ve standartları için ortak bir görüş oluşturmalarını kolaylaştıran diyaloglarda daha ilgili ve aktif olmalarına olanak sağlamışlardır.

Aktan ve Sezer (2018) öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerini belirlemek için geliştirilen Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması üzerinde çalışmıştır. Uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen Milli Eğitim Bakanlığında farklı kurumlarda ve branşlarda olan toplam 306 öğretmen katılmıştır. Araştırma kapsamında ölçme aracı Türkçeye çevrilerek psikometrik özellikleri incelenmiştir. Ölçme aracının yapı geçerliliği Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi öncesinde, analiz için gerekli olan eksik, hatalı değerler, normallik varsayımları test edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre DFA ile test edilen 12 maddelik ve dört boyutlu ölçeğin yeterli uyum iyiliği indekslerine sahip olduğu görülmüştür. Madde analizleri yapılan ölçeğin maddelerinin yeterli ayırt edicilik gücüne sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık düzeylerinin alt boyutlar ve genel düzeyde kabul edilebilir aralıklarda olduğu tespit edilmiştir.

Voss, Wagner, Klusmann, Trautwein ve Kunter (2017) öğretmenlerin öğretmen kariyerlerinin başındaki ya da ilk yıllarındaki duygusal tükenmenin yanı sıra sınıf yönetimi bilgilerindeki değişiklikleri incelemeyi amaçlamıştır. Almanyada göreve yeni başlayan 746 öğretmene iki farklı zaman aralıklarında değişim modelleri uygulanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgilerinde önemli bir artış olduğu görülmektedir. Duygusal tükenme de ise başlangıç evresinin ilk yılında artış gösterirken ikinci yılında azaldığını ifade edilmiştir. Sınıf yönetimi bilgisi, öğretmenlerin bilişsel kişisel özellikleri, duygusal tükenme ile ters orantılıdır. Sınıf yönetimi bilgileri artıkça öğretmenlerin duygusal tükenmelerinde azalma olduğu görülmüştür.

Sueb (2013) ortaokul öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırma soruları öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar, öğrencileri sınıf ortamında nasıl yönettikleri ve sınıf yönetimi geliştirilmesi temelinde oluşturulmuştur. Araştırma bulgularına göre ortaokul öğretmen adaylarının en büyük zorluklarının öğrencilerin öğretmen adaylarına karşı saygısız tutumlarından kaynaklandığını ve öğrencilerin öğrenmeye karşı isteksiz olduklarını göstermiştir. Öğretmen adaylarının

benimsedikleri yöntemler arasında, ders sırasında öğrencilerin dikkatini çekecek eğlenceli etkinlikleri oluşturmak, öğrencilerle arkadaş olmak ve öğrenci isimlerinin ezberlenmesi olarak sıralanmıştır. Öğretmen adayları, uygunsuz davranışların sırasında cezalandırma ve olumlu davranışları ödüllendirme stratejilerini uyguladıklarını belirtmişler. Ayrıca öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde başarılı olabilmeleri için fiziksel ve zihinsel hazır derse gelmelerinin gerekliliğini vurgulamışlardır.

Ekici, Aluçdibi ve Öztürk (2012) biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerini cinsiyet ve kıdem değişikliği açısından incelemiştir. Çalışma betimsel nitelikte bir alan araştırmasıdır. Çalışmaya Ankara İli Merkez İlçelerinde görev yapan toplam 110 Biyoloji öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın verileri Kris (1996) tarafından hazırlanan ve Ekici (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sınıf Yönetimi Profili Envanteri” ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, kadın öğretmenler en fazla takdir edilen sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih ederken, erkek öğretmenlerin ise en fazla otoriter sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih ettikleri ifade edilmiştir. Cinsiyete ve kıdeme göre yapılan değerlendirme sonucunda, biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profili puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermedikleri belirtilmiştir.

Erol, Özaydın ve Koç (2010) sınıf yönetiminde yaygın olarak karşılaşılan olayların irdelenmesini incelemeyi amaçlamaktadır. Biyografik nitel çalışmasında veriler dökümantasyon tekniği ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarından geçmişteki öğrenim yaşantılarında sınıf ortamında karşılaştıkları ve unutamadıkları bir olayı yazılı kompozisyon formatında hikayeletirmeleri istenmiş ve bu belgeler araştırmanın veri dökümanları olarak kullanılmıştır. Elde edilen toplam 58 hikayenin içerikleri betimsel olarak çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, olayın gerçekleştiği sınıf ortamının özellikleri, meydana gelen olay çeşitleri, olaylara karşı öğretmen tepkileri ve yaşanan olayın birey üzerindeki etkileri şeklinde dört ana tema altında özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin unutamadıkları sınıf olaylarının genellikle eğitim kademesi olarak lise döneminde, ders türü olarak matematik dersinde ve sınıf davranış ortamı olarak ise katı kontrollü sınıflarda gerçekleştiği görülmüştür. Olaylar genellikle öğrenci kaynaklı olup “sınıfta konuşma ve gülme”, “derse karşı ilgisizlik” ve

“dersten başarısız olma” ilk üç sırada yer almıştır. Öğretmenlerin bu olaylara tepkisinin ise genellikle olumsuz yönde olduğu ve sınıf ortamında çıkan problemlere karşı etkili olmadıkları ortaya çıkmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

13.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değerleri ile kültürel liderlik algıları ve benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki yordayıcı ilişkileri karşılaştırmalı olarak ortaya çıkarmak amacı ile ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri, düzeyleri ve neden sonuç bağlantılarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 23; Erkuş, 2014:87).

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye Cumhuriyeti İstanbul ili ve Kosova Cumhuriyeti devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme ile seçilmiştir. Araştırmaya; İstanbul'dan 7 İlçe belirlenmiş, Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı İlçerdeki (Bakırköy, Başak Şehir, Kadıköy, Küçükçekmece, Maltepe, Üsküdar ve Ümraniye) devlet okullarında görev yapan 642 öğretmen katılmıştır. Kosova Cumhuriyetinde ise 3 şehir (Priştine, Prizren ve Mamuşa) belirlenmiş. Eğitim Bilimleri Teknoloji Bakanlığına bağlı İlçelerin devlet okullarında görev yapan 448 öğretmen katılmıştır.

Çalışma grubu ile ilgili bilgiler göz önünde bulundurulduğunda 1090 öğretmen sayısının örneklem büyüklüğü için yeterli olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3. 1: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		Özellikler	N	%
Cinsiyet	Türkiye	Kadın	407	63.4
		Erkek	235	36.6
		Toplam	642	100
	Kosova	Kadın	330	73.7
		Erkek	118	26.3
		Toplam	448	100
Ana Dil	Türkiye	Türkçe	642	100
		Arnavutça	/	/
		Boşnakça	/	/
		Toplam	642	/
	Kosova	Türkçe	151	33.7
		Arnavutça	249	55.6
		Boşnakça	48	10.7
		Toplam	448	100
Ülke	Türkiye	642	58.9	
	Kosova	448	41.1	
	Toplam	1090	100	

Tablo 3.1' de görüldüğü gibi Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin %63.4'ü kadın ve %36.6'ı erkektir. Kosova'da görev yapan öğretmenlerin %73.7'i kadın ve %26.3'ü erkektir. Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin %100'ü Türkçe anadilinde, Kosova'da görev yapan öğretmenlerin %33.7'i Türkçe, %55.6'ı Arnavutça ve %10.7'i Boşnak anadilinde eğitim vermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %58.9 Türkiye ve %41.1'i Kosova'dan katılım sağlamaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Veriler Bireysel Kültürel Değerler (Saylık, 2019), Kültürel Liderlik (Yıldırım, 2001) ve Sınıf Yönetimi (araştırmacı tarafından geliştirilen) Ölçekleri ile 2021-2022 Eğitim-Öğretim bahar yarıyılında toplanmıştır. Ölçeklerin uygulanması ile ilgili gerekli olan izinler (EK- 5, EK-6) alınmıştır. Ölçekler araştırmacı tarafından örnekleme oluşturan okullarda uygulanmıştır. Öğretmenlere araştırmanın amacı konusunda bilgi verilmiştir.

Gönüllü katılan öğretmenlerin ölçek uygulamaları 30 dakika sürmüştür. Ölçek uygulama ve veri toplama süreci 4 hafta sürmüştür.

3.4 Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçları hakkında bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada Bireysel Kültürel Değerler ile Kültürel Liderlik ve Sınıf Yönetimi değişkenlerine yönelik veri toplamak amacıyla Öğretmen Kişisel Bilgi Formu (Ek -1), Bireysel Kültürel Değer Algıları Ölçeği (Ek-2), Kültürel Liderlik Ölçeği (Ek-3) ve Sınıf Yönetimi Ölçeği Ek (4) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan Kültürel Liderlik Ölçeği revize edilmiş ve Sınıf Yönetimi ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.4.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyet, medeni durumu, eğitim düzeyi, görev yapılan eğitim kademesi, mesleki kıdem, ülke ve anadili ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

3.4.2 Kültürel Değerler Ölçeği

Hofstede'nin geliştirdiği beş boyutlu kültürel değerler ölçeğini bireysel bağlamda ele alan Yoo, Donthu ve Lenartowicz, (2011) ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını yapmıştır. "CVSCALE -Individual Cultural Values Scale" özgün formu temel alınarak Türkçeye uyarlanan ölçeğin ismi bireysel kültürel değerler ölçeği olarak tercüme edilmiştir. Bireysel Kültürel Değerler Ölçeği, Saylık (2019) tarafından alanyazına kazandırılmış ve Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek beşli likert tipinde, beş boyutlu ve 26 maddeden oluşmaktadır. Bireysel Kültürel Değerler Ölçeği'nin Türkçeye çeviri çalışmasında Birisslin, Lonner ve Thorndike'nin (1973) değerlendirme ve uzman görüşünden oluşan beş aşamalı tekniği kullanılmıştır.

Bireysel Kültürel Değerler Ölçeği güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm, uzun erimlilik ve erillik olmak üzere beş kültürel değer türünü göstermektedir. Bireysel Kültürel Değerler Ölçeği'nin ilk boyutu olan "Güç Mesafesi" boyutunda 5 madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri 0.43 ile 0.69 arasında değişmektedir.

“Belirsizlikten Kaçınma” boyutunda 5 madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri 0.56 ile 0.80 arasında değişmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları incelendiğinde ise, 0.50 ile 0.74 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyansı % 13.85’dir. Ölçeğin “Kolektivizm” olan üçüncü boyutunda 6 madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri 0.54 ile 0.83 arasında değişmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları incelendiğinde 0.47 ile 0.80 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 14.85’dir. “Uzun Erimlilik” boyutunda 6 madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri 0.48 ile 0.75 arasında değişmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları incelendiğinde 0.56 ile 0.73 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 11.86’dır. Ölçeğin beşinci ve son boyutu olan “Erillik” boyutunda 4 madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri 0.66 ile 0.78 arasında değişmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları incelendiğinde 0.57 ile 0.71 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 10.71’dir.

AFA’da elde edilen değerlere göre ölçekte yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici özellikte oldukları belirtilmiştir. Beşli likert tipi bağlamında oluşturulan ölçeğin toplam cronbach iç tutarlık katsayı (.80) ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. “Hofstede’nin Kültür Boyutları Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması; Geçerlik ve Güvenirlik adlı çalışmasında ölçeği kullanmak için yazardan ayrıca izin almaya gerek olmadığı belirtilmektedir. Bilimsel amaçlar ve etik ilkeler doğrultusunda ölçeği kullanabileceğimiz ifade edilmektedir (Saylık, 2019).

3.4.3 Kültürel Liderlik Ölçeği

Kültürel Liderlik Ölçeği: Bu ölçek Yıldırım (2001) tarafından alanyazına kazandırılmıştır. Kültürel Liderlik Ölçeği tek boyutlu ve 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipinde olup TK (Tam Katılıyorum), K (Katılıyorum), KRZ (Kararsızım), ÇAK (Çok Az Katılıyorum) ve HK (Hiç Katılmıyorum) biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak ölçek revize edilmiştir.

3.4.3.1. Kültürel Liderlik Ölçeğinin Revize Süreci

Kültürel Liderlik Ölçeği revize sürecinde ölçeğin bilimsel çalışmada kullanabilmesi adına izin istenmiştir. Kültürel Liderlik Ölçeğinin revize edilmesinde geçerlik ve güvenilirlik analizleri temele alınmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması sürecinde birden fazla adımın takip edilmesi gerekmektedir. Kültürel Liderlik Ölçeğinin revize edilme sürecinde ölçek maddeleri üzerinde durulmuştur. Birden fazla ifadeyi içine alan maddeler tek ifade olmak üzere düzenlenmiştir. Maddelerin tek ifade şeklinde düzenlenmesinde madde sayısı 31'e ulaşmıştır. 31 maddelik "Kültürel Liderlik Taslak Formu" uzman görüşü almak için "uygun", "düzeltmeli" ve "çıkarılmalı" seçeneklerinden oluşan form şeklinde düzenlenmiştir. Uzman görüşü için taslak formu 11 uzmana gönderilmiştir. Geri gelen 8 uzman görüşü tek form üzerinde toplanarak onaylayan uzman sayısı belirlenmiştir. Maddeye gerekli diyen uzmanların sayısı gereksiz diyen uzmanların sayısında bir fazlası alınarak tespit edilmiştir. Kapsam geçerlik oranı .75'in altında kalan maddeler taslak ölçekten çıkarılmıştır.

Kapsam Geçerliği Oranı (KGO) maddelerin ölçekte olması ya da olmamasına ilişkin bir madde istatistiği formülüdür. Formül $KGO = NU / (N/2) - 1$ şeklinde gösterilmektedir. Formül açıklımı: Nu- maddeye "uygun" diyenlerin sayısı, N-maddeyle ilgili görüş bildiren uzman sayısını ifade etmektedir. KGO: -1 (mutlak red) ve +1 (mutlak kabul) arasında değer alabilir (Lawshe, 1975). Tüm uzmanlar ölçekteki herhangi bir maddeye "uygun" olarak derecelendirdiğinde o maddenin KGO değeri "1", hepsi uygun değil derse "-1" ve yarı yarıya uygun – uygun değil denilirse "0" değerini almaktadır. Kapsam Geçerlik ortalamaları için gerekli minimum değerler Tablo 3.2.'de verilmektedir.

Tablo 3. 2: KGO Minimum Değerleri

Uzman Sayısı	KGO Minimum Değer
7	0.99
8	0.75
9	0.78
10	0.62

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi 8 kişilik uzman görüşü doğrultusunda taslak ölçekte yer alacak maddelerin KGO değeri 0.75 ve üzeri olması önerilmektedir. Lawshe tekniğiyle 8

uzman görüşüne göre KGİ 0.77 hesaplanmış ve kapsam geçerlik oranını ($0.77 \geq 0.75$) sağladığı görülmüştür. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda 29 maddelik deneme formu oluşturulmuş ve pilot uygulaması için 420 öğretmene uygulanmıştır. 396 ölçek geri dönmüş, 5 ölçek boş veya eksik bırakılmış ve analize eklenmemiştir. Ayrıca normal dağılım göstermeyen 22 veri çıkarılarak analiz yapılmıştır. Analizler 369 veri üzerinden yapılmıştır. Korelasyon güvenirliliğinin sağlanabilmesi için örneklem büyüklüğünün göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Tavşancıl, 2002; 50). Faktör analizi için ise madde sayısının beş ila on katı arasında örneklem büyüklüğüne ihtiyaç duyulmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk; 2012:206). Örneklem büyüklüğünde taslak form madde sayısının (29 madde) on katı ($29 \times 10 = 290$) ve üzerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda 369 öğretmenden oluşan örneklem büyüklüğünün Kültürel Liderlik Ölçeği Geliştirme çalışmasında yeterli olabileceğine karar verilmiştir.

Kültürel Liderlik Ölçeği genel kültürel liderlik özelliklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Kültürel liderlik rolünü üstlenen okul yöneticileri okulun amaçlarını, değerlerini ve kurallarını okul çalışanlarına özellikle öğretmenlere yeterince açıklamak durumundadır. Bu sebeple ölçek geliştirme sürecinde örneklem grubunu öğretmenler oluşturmaktadır. Tablo 3.3’de öğretmenlerin demografik niteliklerine yönelik frekans ve yüzdeler verilmiştir.

Tablo 3. 3: Türkiye ve Kosova’daki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

		Özellikler	N	%
Cinsiyet	Türkiye	Kadın	150	67.6
		Erkek	72	32.4
		Toplam	222	100
	Kosova	Kadın	104	70.7
		Erkek	43	29.3
		Toplam	147	100
Ana Dil	Türkiye	Türkçe	222	100
		Arnavutça	/	/
		Boşnakça	/	/
	Kosova	Toplam	222	100
		Türkçe	106	72.1
		Arnavutça	30	20.4

	Boşnakça	11	7.5
	Toplam	147	100
Ülke	Türkiye	222	60.2
	Kosova	147	39.8
	Toplam	369	100

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin %67.6'ı kadın ve %32.4'ü erkektir. Kosova'da görev yapan öğretmenlerin %70.7'i kadın ve %29.3'ü erkektir. Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin %100'ü Türkçe anadilinde, Kosova'da görev yapan öğretmenlerin %72.1'i Türkçe, %20.4'ü Arnavutça ve %7.5'i Boşnak anadilinde eğitim vermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60.2 Türkiye ve %39.8 Kosova'dan katılım sağlamaktadır.

3.4.3.1.1. Geçerlik Çalışması

Bir ölçeğin geçerliliği ölçmek istenen özelliğin ölçülmesi ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2012: 116, 167). Bu çalışmada geçerliliği sağlamak için kültürel liderlik ile ilgili literatür taranmış ve Yıldırım (2001) tarafından geliştirilen Kültürel Liderlik Ölçeğinin revize edilmesine karar verilmiştir. Ölçeğin revize edilme sürecinde ölçek geliştirme adımlarının tümü izlenmiştir. Uygulanan Ölçek Taslak Formu 360 veri betimsel analizi değerleri aşağıdaki Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3. 4: Kültürel Liderlik Ölçeği Betimsel İstatistik Değerleri

KLÖ – Genel	Değerler
Frekans	360
Aritmetik Ortalama	4.005
Standart Sapma	,648
En Küçük Puan	2,28
En Yüksek Puan	5.00
Ranj	2,72
Çarpıklık	-, 518
Basıklık	-,363
Ortanca	4,060
KLÖ – Kültürün Oluşturulması	Değerler
Frekans	360
Aritmetik Ortalama	3,9301
Standart Sapma	,69706

En Küçük Puan	2,17
En Yüksek Puan	5,00
Ranj	2,83
Çarpıklık	-,330
Basıklık	-,470
Ortanca	4,0000
KLÖ Kültürün Benimsemesi	Değerler
Frekans	360
Aritmetik Ortalama	4,1926
Standart Sapma	,72447
En Küçük Puan	2,00
En Yüksek Puan	5,00
Ranj	3,00
Çarpıklık	-,718
Basıklık	-,052
Ortanca	4,0000
KLÖ-Kültürün Yönetilmesi	Değerler
Frekans	360
Aritmetik Ortalama	4,0639
Standart Sapma	,68769
En Küçük Puan	1,89
En Yüksek Puan	5,00
Ranj	3,11
Çarpıklık	-,708
Basıklık	,112
Ortanca	4,1111

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi Kültürel Liderlik ölçeği genelinde basıklık -.363 ve çarpıklık -.518; kültürün oluşturulması alt boyutunda basıklık -,470 ve çarpıklık -,330; kültürün benimsenmesi altboyutunda basıklık -,052 ve çarpıklık -, 718 ve en son alt boyut kültürün yönetilmesi boyutunda basıklık ,112 ve çarpıklık -,708 değerleri +1,5 ve -1,5 değerleri arasında olduğu için puanların normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2012:40). Elde edilen veri sonuçları normal dağılım gösterdiği ve toplanabilir özelliğine sahip olduğu için analize uygun olduğu söylenebilir.

Kültürel Liderlik Ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmasına karar verilmiştir. Açıklayıcı Faktör Analizine geçmeden önce verilerin bu analize tabi tutulabilecek uygunluğunu

belirlemek adına Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) analizi yapılmıştır. Kaiser – Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliğini ölçer ve örneklem büyüklüğü ile ilgilenir. Analiz sürecinde gözlenen korelasyon katsayılarının büyüklüğü ve kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğü karşılaştırılır (Tavşancıl, 2002: 50). Ayrıca ölçeğin faktör yapılarına ayrılma özelliğini test etmek adına Bartlett’s testinin yapılması uygun görülmüştür. Bartlett’s Testi, verilerin çoklu normal dağılımdan gelmiş olmasını gerektirir (Akgül ve Çevik, 2003: 428). Tablo 3.5’te Kültürel Liderlik Ölçeğinin Kayser-Mayer-Olkin ve Bartlett’s testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. 5: Kültürel Liderlik Ölçeğinin Kayser-Mayer-Olkin ve Bartlett’s Testi Sonuçları

Kaiser-Mayer-Olkin		.953
	X²	8474, 042
Bartlett’s	sd	406
	p	.000

Tablo 3.5’te görüldüğü gibi Kültürel Liderlik Taslak ölçeğin Kaiser-Mayer-Olkin değeri .953 ve Bartlett’s Testi değerinde 8474,042 ($p < 0.0$)’dir. Kaiser-Mayer-Olkin değeri minimum 0.60 olabilir. 0.80 ve üzeri olarak elde edilen KMO değerlerin verileri yeterlik açısından çok iyi olarak kabul edilmektedir. Bartlett’s testi değerlerinin anlamlı çıkması ise verilerin dağılımının çok değişkenli normal bir ortamdan geldiğinin kanıtıdır.

Kültürel Liderlik Ölçeği Taslak Formunun alt boyutlarını belirlemek adına Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) çok sayıda değişkeni, belirli sayıda gruplara ayırarak, her bir grubun içindeki değişkenler arasındaki ilişkiyi maksimum, gruplar arasındaki ilişkiyi ise minimum yaparak, grupları yeni değişkenlere dönüştüren bir analiz türüdür. Türetilen bu değişkenlere faktör adı verilir. Faktör analizi, çok sayıda değişken arasında ilişkilere dayanarak, birbirinden bağımsız ve daha az sayıda, daha anlamlı ve özet bir biçimde yeni değişkenler bulunmasını sağlar. Mevcut olduğu bilinmekle beraber direkt olarak gözlemlenemeyen, gizli boyutları ortaya çıkarmak ve çok daha fazla sayıdaki veriler setini azaltarak basitleştirmeyi amaçlar (Karagöz, 2017: 661).

Açıklayıcı Faktör Analizinde (AFA) temel bileşenlerin analizleri yapılmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde amaç değişkenler arasındaki ilişkileri en yüksek derecede temsil edecek az sayıda faktör elde etmektir. Faktör sayısı ile ilgili çeşitli kriterler mevcuttur (Özdamar, 2016). Bu kriterlerden biri özdeğere (Eigenvalues) göre belirleme sürecidir. Özdeğere göre bir ve birden büyük olan faktörler hesaba katılır, diğer faktörler modele dahil edilmezler. Özdeğer analizi bilgi miktarının bir göstergesidir (Nakip, 2003: 411). 29 maddelik taslak ölçeğin ilk analizinde faktörlerin aldıkları özdeğer ve açıkladıkları varyans miktarı Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3. 6: Kültürel Liderlik Ölçeği’nin İlk Analiz Özdeğerleri ve Açıkladığı Varyans

Faktör	Özdeğer	Varyans	Kümülatif
1	6.843	23,598	23,598
2	4.337	14,955	38, 552
3	3,937	13,577	52,130
4	3,819	13,169	65, 299

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi özdeğeri bir’den büyük dört faktör belirlenmiştir. Dört faktör toplam varyansın %65, 299’ unu açıklamaktadır. Birinci faktörün özdeğeri 6.84 ve açıkladığı varyans miktarı 23.59 dur. Faktör analizinde bazı özelliklere dikkat edilmesi önerilmektedir. Madde yüklerinin .30 ya da üzeri değer alması, bir maddenin birden fazla faktörde bulunmaması, bir maddenin bir faktörde bulunduğu takdirde maddeler arası farklılığın en az .10 olması önerilmektedir (Tavşancıl, 2002:50).

Kültürel Liderlik Ölçeğinin son halini vermek üzere yapılan Açıklayıcı Faktör Analizinde (AFA) sırasıyla şu işlemler yapılmıştır. Dikkat edilmesi gereken özellikler hususunda .30’un altındaki maddeler ve madde yükleri arasındaki .10 ya da daha yakın maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir. .30’un altındaki maddeler çıkarılırken ilk önce madde yükü düşük olan maddelerin çıkarılmasına dikkat edilmiştir. Analizler tekrar edilerek ve her defasında analiz yapılarak maddelerdeki yükler kontrol edilmiştir. Yapılan analiz sürecinde 26, 23, 15, 7, 12, 13, 24, 28, 21, 29, 8 maddeleri çıkarılmıştır. Madde çıkarma işleminde maddeler çok boyutlu bir özelliğe sahip olduğu için tek tek analiz dışı bırakılmıştır. Maddelerin çıkarılması ile madde yük değerinde değişim görülmektedir

(Erkuş, 2014:284). Ölçeğin faktör sayısının belirlenebilmesi için açıklanan varyans oranlarına bakılmış ve ölçeğin üç faktörden oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin faktör yükleri ve açıkladıkları varyans oranı Tablo 3.7’de gösterilmektedir.

Tablo 3. 7: Kültürel Liderlik Ölçeği Son Analiz Değerleri ve Açıkladığı Varyansı

Faktör	Özdeğer	Varyans	Kümülatif
1	4.557	25,315	25,315
2	4.116	22.865	48.180
3	3,537	19.708	67.888

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi, birinci faktörün faktör yükleri diğer faktörlere oranla daha güçlüdür. Birinci faktör varyansı 25.31, ikinci faktör varyansı 22.86 ve üçüncü faktör varyansı 19.71 olarak açıklanırken toplam varyans değeri %67.88’dir. Yapılan ölçek geliştirme çalışmalarında toplam varyans değerinin %40 ila %0 arasında yeterli olduğu kabul edilmektedir (Özdamar, 2016:142). Geliştirilen Kültürel Liderlik Ölçeğinin toplam varyans değerinin %67.88 olması ölçeğin varyans oranının yeterli değerler üzerinde olduğunu göstermektedir.

Açıklanan varyans değeri analizinden sonra isimlendirilebilir ve yorumlanabilir faktörler elde etmek için Varimax dik döndürme analizi yapılmıştır (Kalaycı, 2006:322). Varimax dik döndürme yöntemi basit yapıya ve anlamlı faktörlere ulaşmada faktör yükleri matrisin sütunlarına öncelik verir. Bu yöntem yardımıyla daha az değişkenle faktör varyanslarının maksimum olması sağlanacak şekilde döndürme yapılır (Kline, 2005:62). Faktör yükleri, maddelerin ilgili faktörle korelasyonunu göstermektedir (Erkuş, 2014: 283). Faktörlerin altında yer alan maddeler, maddelere ait yük değerleri ve kalan madde toplam korelasyonu Tablo 3.8’de gösterilmektedir.

Tablo 3. 8: Kültürel Liderlik Ölçeğinin Faktör Madde Yükleri ve Kalan Madde - Toplam Korelasyonu

Madde	1	2	3	Kalan madde-Toplam Korelasyonu
KL18	,765			,800
KL19	,732			,787
KL16	,679			,736
KL17	,659			,810
KL27	,639			,688
KL20	,620			,720
KL22	,593			,784
KL25	,593			,775
KL14	,569			,753
KL1		,788		,722
KL3		,743		,706
KL2		,733		,791
KL4		,671		,709
KL5		,630		,687
KL6		,603		,737
KL10			,843	,689
KL9			,820	,673
KL11			,758	,696
Toplam varyans	25,315	22.865	19.708	67.888

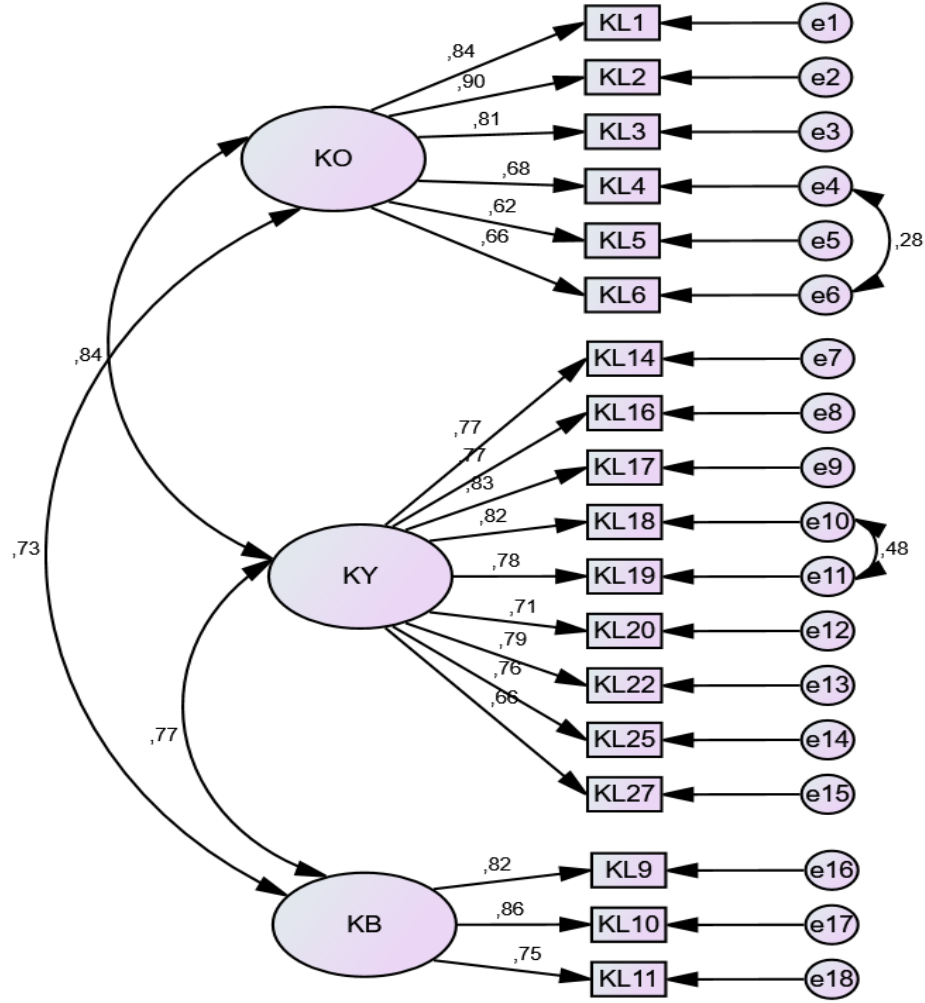
Tablo 3.8 incelendiğinde Kültürel Liderlik Ölçeğinin 18 maddeden oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin birinci faktörde madde yük değerleri .56 ila .77, ikinci faktörde madde yük değerleri .60 ila .79 ve üçüncü faktörde madde yük değerleri .75 ila .85 arasında değişmektedir. Bir ölçekte kendi aralarında bağlantılı olan maddeler bir faktörü oluşturmaktadır. Bu faktörler madde anlamlarına göre adlandırılarak yorumlanmaktadır (Özdamar, 2016:52). Faktörlerin altında bulunan maddeler incelenerek birinci faktör “*kültürün oluşturulması*”, ikinci faktör “*kültürün benimsenmesi*” ve üçüncü faktör de “*kültürün yönetilmesi*” olarak adlandırılmıştır. Örneğin: “*Bu okulun yöneticisi öğretmenlere okulun amaçlarını yeterince açıklamaktadır.*” Birinci faktör “*kültürün oluşturulması*” alt boyutunda yer alırken; “*Bu okulda başarılı öğrenci yetiştirmek okulun ortak vizyonu olarak benimsenmektedir.*” ikinci faktör “*Kültürün Benimsenmesi*” alt boyutunda yer almaktadır.

Maddeler arası ilişki ve derecesi hakkında bilgi almak için korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenler arasında korelasyon katsayıları 0-0.9 arasında zayıf ya da düşük, 0.30-0.64 aralığında orta, 0.65-0.85 kuvvetli ve 0.85-1.00 çok yüksek şeklinde ifade edilmektedir (Karagöz, 2017: 437). Maddeler toplam korelasyon ,673 ve ,810 (0.65-0.85 kuvvetli) değerleri arasındadır. Tablo 3.9’de Kültürel Liderlik Ölçeğinin yapı geçerliliğine ilişkin toplam puan ile faktörler arası korelasyon değerleri verilmiştir.

Tablo 3. 9: Kültürel Liderlik Ölçeği Geneli ile Faktörler Arası Korelasyon Değerleri

Kültürel Liderlik Ölçeği Faktörleri	Toplam puan ile faktörler arası korelasyon değerleri	
KLÖ-Kültürün Oluşturulması	r	,899
	p	,000
KLÖ-Kültürün Benimsenmesi	r	,785
	p	,000
KLÖ-Kültürün Yönetilmesi	r	,954
	p	,000

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi Kültürel Liderlik Ölçeğinin yapı geçerliliğine ilişkin toplam puan ile faktörler arası korelasyon değerleri birinci faktörde ,899, ikinci faktörde ,785 ve üçüncü faktörde, 954’tür. Kültürel Liderlik Ölçeğine ait Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 3. 1: Kültürel Liderlik Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonunda modelin doğrulanıp doğrulanmadığına yönelik χ^2/sd oranı ve uyum indeksleri incelenmiştir. Tablo 3.10’da Kültürel Liderlik Ölçeğine ait DFA verileri verilmiştir.

Tablo 3. 10: Kültürel Liderlik Ölçeğinin DFA Verileri

X ² “p” Değeri	İyi Uyum	Kabul edilebilir	Bulgu	Uyum Düzeyi
X ² /sd	<2	<5	3.128	Kabul edilebilir
GFI	>0.95	>0.90	.893	Kabul edilebilir
AGFI	>0.95	>0.90	.855	Kabul edilebilir
CFI	>0.95	>0.90	.943	Kabul edilebilir
RMSEA	<0.05	<0.08	.077	Kabul edilebilir
RMR	<0.05	<0.08	.054	Kabul edilebilir
SRMR	<0.05	<0.08	.0596	Kabul edilebilir

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi Kültürel Liderlik Ölçeğinin x^2/sd oranı ve uyum indeksi (3.128) kabul edilebilir; GFI uyum değeri (.893) kabul edilebilir uyum; AGFI uyum değeri (.855) kabul edilebilir uyum; CFI uyum değeri (.943) kabul edilebilir uyum , RMSEA uyum değeri (.077) kabul edilebilir uyum; RMR uyum değeri (.054) kabul edilebilir uyum ve SRMR uyum değeri (.059) kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca DFA sonucunda Kültürel Liderlik Ölçeğine ait faktörlerin madde yük değerleri Kültürün Oluşturulması alt boyutunda .66-.90, Kültürün Benimsenmesi alt boyutunda .75 - .86 ve Kültürün Yönetilmesi alt boyutunda .66-.83 arasında değişmektedir. Elde edilen x^2/sd oranına ve uyum indekslerine göre AFA ile elde edilen faktör yapıları DFA ile doğrulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizinde elde edilen değerlere göre Kültürel Liderlik ölçeğine yönelik modellenen faktör yapısının doğrulandığı ve geçerli bir ölçek olduğu ifade edilebilir.

3.4.3.1.2 Güvenirlik Çalışması

Güvenirlik, ölçme aracının seçkisiz hatalardan arınıklık derecesi şeklinde tanımlanabilir (Erkuş, 2014: 139). Ölçeğin tekrar edilmesinde birbirine yakın ya da aynı sonuçların elde edilmesi (Büyüköztürk, 2012:169) ve alınan puanın değişmemesidir (DeVellis, 2014: 31). Kültürel Liderlik Ölçeğinin güvenilirlik düzeyini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve madde toplamı çalışmaları yapılmıştır. Likert tipi ölçeklerde iç tutarlığın elde edilmesi en önemli konulardan biridir. Kültürel Liderlik Ölçeğinde iç tutarlığın elde edilmesi için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Likert tipi ölçeklerde iç

tutarlık güvenilirlik katsayısının 1'e yakın olması önerilmektedir (Tezbaşaran, 2008:49). Tablo 3.11'de ölçeğin genel alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları değerleri verilmiştir.

Tablo 3. 11: Kültürel Liderlik Ölçeğine Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Kültürel Liderlik Ölçeği	Cronbach - Alfa İç Tutarlık Katsayıları
Kültürülün Oluşturulması	.889
Kültürün Benimsenmesi	.863
Kültürün Yönetilmesi	.929
Genel	.952

Tablo 3.11 incelendiğinde “Kültürün Oluşturulması” alt boyutu güvenilirlik katsayısı $\alpha=.889$, “Kültürün Benimsenmesi” alt boyutu güvenilirlik katsayısı $\alpha=.863$, “Kültürün Yönetilmesi” alt boyut katsayısı $\alpha=.929$ ve ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı $\alpha=.952$ 'dir. Ölçeğin hem alt boyutlarının hem de ölçek genel güvenilirlik katsayısı ($0.80 \leq a < 1.00$) yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunun göstergesidir (Özdamar, 2016:76).

Güvenirlik ve geçerlilik analizlerinin sonucunda revize edilen Kültürel Liderlik Ölçeğinin alt boyut ve madde dağılımlarının son hali şu şekildedir:

- **Kültürün Oluşturulması** 1, 2, 3, 4, 5, 6
- **Kültürün Benimsenmesi** 7,8,9
- **Kültürün Yönetilmesi** 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18

Yapılan güvenilirlik ve geçerlik analizleri sonucunda “Kültürel Liderlik Ölçeği” nin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu görülmüştür. Geliştirme süreci tamamlanan ölçek Uluslararası VIII. TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresinde “Kültürel Liderlik Ölçeği: Ölçek Revize Çalışması (Metlilo ve Yıldırım, 2022)” başlıklı özet bildiri olarak sunulmuştur.

3.4.4. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği

Ölçme, bir araştırmanın amacını ölçekler bağlamında sayısallaştırmaktadır (Erkuş, 2014: 55). Ölçme, bir bilimsel çalışmanın başarılı bir şekilde tamamlanmasını sağlamaktadır (De Vellis, 2014: 40). Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği; öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 19 madde ve dört (4) alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert olup “Hiç Katılmıyorum” (1),

“Katılmıyorum” (2), “Kısmen Katılıyorum” (3), “Katılıyorum” (4) ve “Tamamen Katılıyorum” (5) biçiminde derecelendirilmiştir. Likert bir ölçeğin puanları, maddelere verilecek değerlerin toplamıdır (Tezbaşaran, 2008: 5-6). Ölçekte tüm maddeler olumlu puanlanmaktadır.

3.4.4.1 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğinin Geliştirilmesi

Ölçme araçlarının en temel amacı, bireyde ölçülmek istenen özelliğe uygun maddelerin ve maddelere uygun yapıların oluşturulmasıdır (Tezbaşaran, 2008: 8). Bu ölçme sürecinde elde edilen veriler bilimsel nitelikli olmalıdır (Punch, 2011: 99). Bilimsel nitelik özellikleri geçerlik ve güvenilirlik ile sağlanmaktadır (Kümbetoğlu, 2005: 49). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları bir dizi adım takip edilerek yapılmaktadır. Öngörülen çalışmanın gerçekleştirilmesinde izlenen adımlar sırasıyla:

- ✓ Problemi tanımlama (Amaç ve soruların belirlenmesi)
- ✓ Madde yazma (Taslak formunun oluşturulması)
- ✓ Uzman görüşü (Ön uygulama taslak formunun oluşturulması)
- ✓ Ön uygulama ve anketin son formunun düzenlenmesi (Büyüköztürk, 2012: 135) şeklindedir.

Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğini geliştirmek için taslak ölçek 420 öğretmene uygulanmıştır. 396 ölçek geri dönmüş, 5 ölçek eksik veya boş bırakıldığı için analize eklenmemiştir. Ayrıca normal dağılım göstermeyen 14 veri analizden çıkarılmıştır. Analizler 377 veri üzerinden yapılmıştır. Örneklem büyüklüğü, ölçeğin korelasyon güvenilirliği açısından önem taşımaktadır (Morrison, 1993: 117). Örneklem büyüklüğü belirlenirken taslak ölçekte bulunan madde sayısının 5 ile 10 kat aralığı dikkate alınmış ($38 \times 10 = 380$) ve 391 öğretmenden oluşan örneklem büyüklüğünün ölçek geliştirme çalışması için yeterli olduğuna karar verilmiştir. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını ölçmeye çalışmaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi süreçlerinde farklı yaklaşımlar kullandıkları bilinmektedir. Her öğretmenin uyguladığı yöntem ve teknikler farklıdır. Öğretmenler sınıfta birer yöneticidir. Sınıf yönetimini öğretmenler en iyi tasvir etmektedir. Bu nedenle ölçek geliştirme sürecinde

örneklem grubunu öğretmenler oluşturmaktadır. Tablo 3.12’de öğretmenlerin demografik özelliklerine ait frekans ve yüzdeler verilmiştir.

Tablo 3. 12: Türkiye ile Kosova’daki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları

		Özellikler	N	%
Cinsiyet	Türkiye	Kadın	132	72.1
		Erkek	51	27.9
		Toplam	183	100
Cinsiyet	Kosova	Kadın	134	69.1
		Erkek	60	30.9
		Toplam	194	100
Ana Dil	Türkiye	Türkçe	183	100
		Arnavutça	/	/
		Boşnakça	/	/
		Toplam	183	100
Cinsiyet	Türkiye	Türkçe	131	67.5
		Arnavutça	47	24.2
		Boşnakça	16	8.2
		Toplam	194	100
Ülke		Türkiye	183	48.5
		Kosova	194	51.5
		Toplam	377	100

Tablo 3.3’te görüldüğü gibi Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin % 72.1’ i kadın ve % 27.9’u erkektir. Kosova’da görev yapan öğretmenlerin %69.1’i kadın ve %30.9’u erkektir. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin %100’ü Türkçe anadilinde, Kosova’da görev yapan öğretmenlerin %67.5’i Türkçe, %24.2’i Arnavutça ve %8.2’i Boşnakça anadilinde eğitim vermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 48.5 Türkiye ve % 51.5 Kosova’dan katılım sağlamaktadır.

3.4.4.1.1 Geçerlik Çalışması

Bilimsel araştırmalar sürecinde geliştirilen ölçeklerin en önemli özelliklerinden biri geçerliğe sahip olmasıdır. Daha doğrusu ölçülmek istenen özelliğin ölçülebilmesidir (Balcı, 2018:112; Büyüköztürk vd., 2012: Tezbaşaran, 2008:50). Bu çalışmada sınıf yönetimi yaklaşımlarını tanımlamak için sınıf yönetimi tanımları, sınıf yönetimi

becerileri, sınıf yönetimi süreci ve sınıf yönetimini etkileyen etmenler incelenmeye çalışılmıştır. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ölçeğinin geliştirilme sürecinde Doğan Kılıç'a (2019) göre yapılan sınıf yönetimi yaklaşımları sınıflandırılması temel alınmıştır. Kuramsal bilgiler bağlamında madde havuzu oluşturulmuş ve 33 maddelik bir taslak ölçek geliştirilmiştir. 33 maddelik taslak ölçek, şekil, içerik, anlaşılabilirlik, soru yapısı hakkında görüş almak için 12 uzmana gönderilmiştir. 33 maddelik "Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği Taslak Formu" uzman görüşü almak için "uygun", "düzeltmeli" ve "çıkarılmalı" seçeneklerinden oluşan form şeklinde düzenlenmiştir. Uzman görüşü için taslak formu 12 uzmana gönderilmiştir. Geri gelen 10 uzman görüşü tek form üzerinde toplanarak onaylanan uzman sayısı belirlenmeye çalışılmıştır. Maddeye gerekli diyen uzmanların sayısı gereksiz diyen uzmanların sayısından bir fazla alınarak tespit edilmiştir. Kapsam geçerlik oranı .80'in altında kalan maddeler Lawshe (1975) tarafından geliştirilen tekniğe göre açıklanmıştır.

Kapsam Geçerliği Oranı (KGO) maddelerin ölçekte olması ya da olmamasına ilişkin bir madde istatistiği formülüdür. Formül $KGO = \frac{NU}{(N/2)} - 1$ şeklinde gösterilmektedir. Formül açılımı: Nu- maddeye "uygun" diyenlerin sayısı, N-maddeyle ilgili görüş bildiren uzman sayısını ifade etmektedir. KGO: -1 (mutlak red) ve +1 (mutlak kabul) arasında değer alabilir. Tüm uzmanlar ölçekteki herhangi bir maddeye "uygun" olarak derecelendirdiğinde o maddenin KGO değeri "1", hepsi uygun değil derse "-1" ve yarı yarıya uygun – uygun değil denilirse "0" değerini almaktadır (Lawshe, 1975). 10 uzman görüşü doğrultusunda ölçeğe alınacak maddelerin KGO değeri 0.62 ve üzeri olması önerilmektedir. Lawshe tekniğiyle 10 uzman görüşüne göre KGİ hesaplanmış ve kapsam geçerlik oranını ($0.69 > = 0.62$) sağladığı görülmüştür. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda 38 maddelik deneme formu oluşturulmuş ve pilot uygulaması için 420 öğretmene uygulanmıştır. 396 ölçek geri dönmüş, 5 ölçek eksik veya boş bırakılmış ve analize eklenmemiştir. Ayrıca normal dağılım göstermeyen 31 veri analizden çıkarılmıştır. Analizler 360 veri üzerinden yapılmıştır. Korelasyon güvenirliliğinin sağlanabilmesi için örneklem büyüklüğünün göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Tavşancıl, 2002: 50). Faktör analizi için ise madde sayısının beş ila on katı arasında

örneklem büyüklüğüne ihtiyaç duyulmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk; 2012:206). Örneklem büyüklüğünde taslak form madde sayısının (38 madde) beş ile on katı ($38 \times 10 = 380$) ve üzerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda 360 öğretmenden oluşan örneklem büyüklüğünün Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği Geliştirme çalışmasında yeterli olabileceğine karar verilmiştir. Madde sayısı eklenirken ölçeğin kapsam geçerliliğine de dikkat edilmiştir. Kapsam geçerliliği, ölçek maddelerinin araştırılması planlanan alanı ne kadar aktarabildiği ya da kapsadığı ile ilgilidir (Özdamar, 2016: 73). Verilerin analiz sürecinde ise puanların normal dağılım göstermesi ve toplanabilirliği önemli yeri kapsamaktadır (Özdamar, 2016: 78). Uygulanan Taslak Ölçek Formu ile elde edilen 360 veri betimsel analizi değerleri aşağıdaki Tablo 3.13’ te verilmiştir.

Tablo 3. 13: Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği Betimsel İstatistik Değerleri

SYSÖ-Tepkisel	Değerler
Frekans	360
Aritmetik Ortalama	4,1219
Standart Sapma	,67030
En küçük puan	2,00
En yüksek puan	5,00
Ranj	3,00
Çarpıklık	-,662
Basıklık	,396
Ortanca	4,00
SYSÖ-Önlemsel	Değerler
Frekans	360
Aritmetik Ortalama	4,3040
Standart Sapma	,50744
En küçük puan	2,75
En yüksek puan	5,00
Ranj	2,25
Çarpıklık	-,467
Basıklık	-,062
Ortanca	4,2500
SYSÖ-Gelişimsel	Değerler
Frekans	360
Aritmetik Ortalama	4,4649
Standart Sapma	,45964
En küçük puan	3,17
En yüksek puan	5,00
Ranj	1,83
Çarpıklık	-,363
Basıklık	-1,092
Ortanca	4,5000
SYSÖ-Bütünsel	Değerler

Frekans	360
Aritmetik Ortalama	4,4197
Standart Sapma	,45356
En küçük puan	3,00
En yüksek puan	5,00
Ranj	2,00
Çarpıklık	-,392
Basıklık	-,518
Ortanca	4,5000

Tablo 3.13'te görüldüğü gibi Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğinin tepkisel boyutu basıklık, 396 ve çarpıklık -,662; SYÖS önlemsel boyutu basıklık -,062 ve çarpıklık -,467; SYÖ gelişimsel boyutu basıklık -1,092 ve çarpıklık -,363; SYÖ bütünsel boyutu basıklık -,392 ve çarpıklık -,518 değerleri -1.5, +1.5 aralığında olduğundan normal dağılım göstermektedirler. Puanların normal dağılımı ve toplanabilirliğinden yola çıkarak verilerin analiz edilmeye uygun olduğu görülmüştür.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ölçeğin yapı geçerliliğini belirleyebilmek adına yapılmıştır. Yapı geçerliliğini incelemede amaç, ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkartmak, “Açımlayıcı Faktör Analizi” nin amacı önceden belirlenen ölçek faktör yapısının doğrulanması ve “Doğrulayıcı Faktör Analizi” tekniklerinin kullanılmasıdır (Büyüköztürk vd., 2014: 119). Bu analizler yapılmadan önce ölçek veri puanlarının analize uygun olup olmadığına dikkat edilmesi gerekmektedir. Veri puanlarının Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ile belirlenmiştir. Ayrıca Barlett Testi (Barlett test of Sphericity) ölçeğin faktör yapılarına ayrılıp ayrılamayacağını öğrenebilmek için yapılmıştır. Tablo 3.14'te Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğinin Kayser-Meyer-Olkin ve Barlett's Testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 3. 14: Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeğinin Kayser-Meyer-Olkin ve Barlett's Testi Değerleri

Kayser-Meyer-Olkin (KMO)		.874
Barlett's Testi	x ²	3031,542
	sd	171
	p	.000

Tablo 3.14'te görüldüğü gibi taslak ölçeğin Kayser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .874 Barlett's Testi değeri 3031, 542 olarak bulunmuştur. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapabilmek için Kayser-Meyer-Olkin değerinin

minimum 0.60 olması ve Barlett's Testi değerlerinin de anlamlı çıkması gerekmektedir. Ayrıca Kayser-Meyer-Olkin değerinin .80 üzeri olması taslak ölçek verilerinin yeterliliği mükemmel olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002: 50). Barlett's Testi değerlerinin anlamlı çıkması ise verilerin birden fazla değişkenli normal dağılım gösteren ortamdan geldiğini göstermektedir (Otrar ve Argın, 2015: 395).

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), birkaç mevcut seçenek bulunduran bir doğrusal karar dizisini içerir. Her kararın birer ana kararı olduğu göz önünde bulundurulursa kullanılacak analiz kombinasyonlarının sayısının çok fazla olduğunu ifade edebiliriz (Thompson, 2004: 34). Açımlayıcı Faktör Analizi, değişkenlerin gizil boyutlarını ortaya çıkarmak ya da ortak özelliklere sahip değişkenlerin sayısını belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Brown & Moore, 2013: 2). Bu şekilde ortak özellikleri olan değişkenler bir araya gelerek değişkenler sayısını azaltan (Büyüköztürk vd, 2014: 120), geçerlik ile ilgili gizil kanıtların ortaya çıkmasına yardımcı olan (Aksu, Eser & Güzeller, 2017: 49) ve yapısal teorileri test eden bir istatistiksel tekniktir (Karagöz, 2017: 459).

Temel bileşenler analiziyle açımlayıcı faktör analizi yapılmaya başlanmıştır. Öz değerler faktörlerin belirlenmesinde kullanılır. Öz değerler, bir etkenden oluşan bilgi ölçüsüdür (DeVellis, 2014: 128). Bilgi ölçüsü 1 veya 1'den büyük olmalıdır. Bu rakamlar dikkate alınarak faktörlerde analiz süreci başlatılır (Tavşancıl, 2002: 46). 38 maddelik taslak ölçeğin faktörlerin aldığı özdeğer ve açıkladıkları varyans ölçüsü aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 15: Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğinin İlk Analiz Özdeğerleri ve Açıkladığı Varyans

Faktör	Özdeğer	Varyans	Kümülatif
1	3,356	14,589	14,589
2	3,065	13,324	27,913
3	2,350	10,215	38,129
4	2,222	9,660	47,789
5	2,035	8,848	56,637
6	2,003	8,709	65,347

Tablo3.15'te görüldüğü gibi özdeğeri 1'den büyük 6 faktör belirlenmiştir. 6 faktörün toplam varyansı 65.347'dir. Birinci faktörün özdeğeri 3.356 ve açıkladığı varyans miktarı 14.589'dur. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğinin son halini vermek üzere şu işlemler takip edilmiştir: Madde yükü .40 altında olan maddeler ve birbirine .10 ve daha yakın olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Madde yükü .40 olan maddeler çıkarılırken en düşük yük değerli maddelerle başlanmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra her defasında analizler tekrar edilmiş ve madde yükleri kontrol edilmiştir. Bu işlem sürecinde 37, 25, 1, 2, 3, 18, 13, 26, 16, 27, 10, 15, 4, 17, 36, 38, 35, 8 ve 29 maddeler çıkarılmıştır. Ölçeğin açıklanan varyans oranına bakılmış ve ölçeğin dört faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin faktör yükleri ve açıkladıkları varyans oranı Tablo 3.16'da gösterilmektedir.

Tablo 3. 16: Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğinin Analiz Değerleri ve Açıklanan Varyans Sonuçları

Faktör	Özdeğer	Varyans	Kümülatif
1	3.685	19.395	19.395
2	3.532	18.591	37.986
3	2.194	11.546	49.532
4	1.868	9.834	59.366

Tablo 3.16'da görüldüğü gibi faktör yükleri açısından birinci faktör diğer faktörlere oranla daha güçlü olduğu görülmektedir. Toplamda açıklanan %59.36'lık varyansın %19.39'u birinci, % 18.59'u ikinci, %11.54'ü üçüncü ve %9.83'ü dördüncü faktörü açıklamaktadır. Toplam varyans yükünün %50 - %60 arası olması bir ölçeğin analizinde yeterli sayılmaktadır (Özdamar, 2016: 142). Açıklanan varyans yükü işleminden sonra maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek için Varimax dik döndürme analizleri ile devam edilmiştir. Faktörlere ait maddeler ve maddelerin yük değerleri aşağıdaki Tablo 3.17'de verilmiştir.

Tablo 3. 17: Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğinin Faktör Madde Yükleri ve Kalan Madde Toplam Korelasyonu

Madde	1	2	3	4	Kalan madde-Toplam Korelasyonu
30	.730				,577
34	.659				,574
32	.655				,598
28	.645				,563
33	.634				,504
31	.626				,595
22		.780			,596
20		.719			,636
21		.719			,601
23		.711			,617
19		.653			,604
24		.613			,585
14			.758		,383
9			.710		,450
11			.700		,550
12			.570		,514
5				.836	,418
7				.707	,311
6				.692	,512
Toplam varyans	19.395	18.591	11.546	9.834	59.366

Tablo 3.17’de görüldüğü gibi son analiz sonucunda ölçekte 19 madde kalmıştır. Faktör yükleri maddelerin ilgili olduğu faktör ile ilgili korelasyonunu göstermektedir (Erkuş, 2014:283). Ölçeğin birinci faktör yükleri .62 ile .73, ikinci faktör yükleri .61 ile .78, üçüncü faktör yükleri .57 ile .76 ve dördüncü faktör yükleri .69 ile .84 arasında değişmektedir. Faktörlerin altında yer alan maddeler incelenerek sınıf yönetimi yaklaşımları ölçeğini kapsayan birinci faktör “*tepkisel*”, ikinci faktör “*önlemsel*”, üçüncü faktör “*gelişimsel*” ve dördüncü ya da son faktör “*bütünsel*” olarak adlandırılmıştır. Örneğin: “Olumlu davranış sergileyen öğrenciyi ödüllendiririm” maddesi birinci faktör (tepkisel) içinde yer alırken, “Disiplin sağlamada güvene önem veririm” maddesi ikinci faktörde (önlemsel) yer almaktadır.

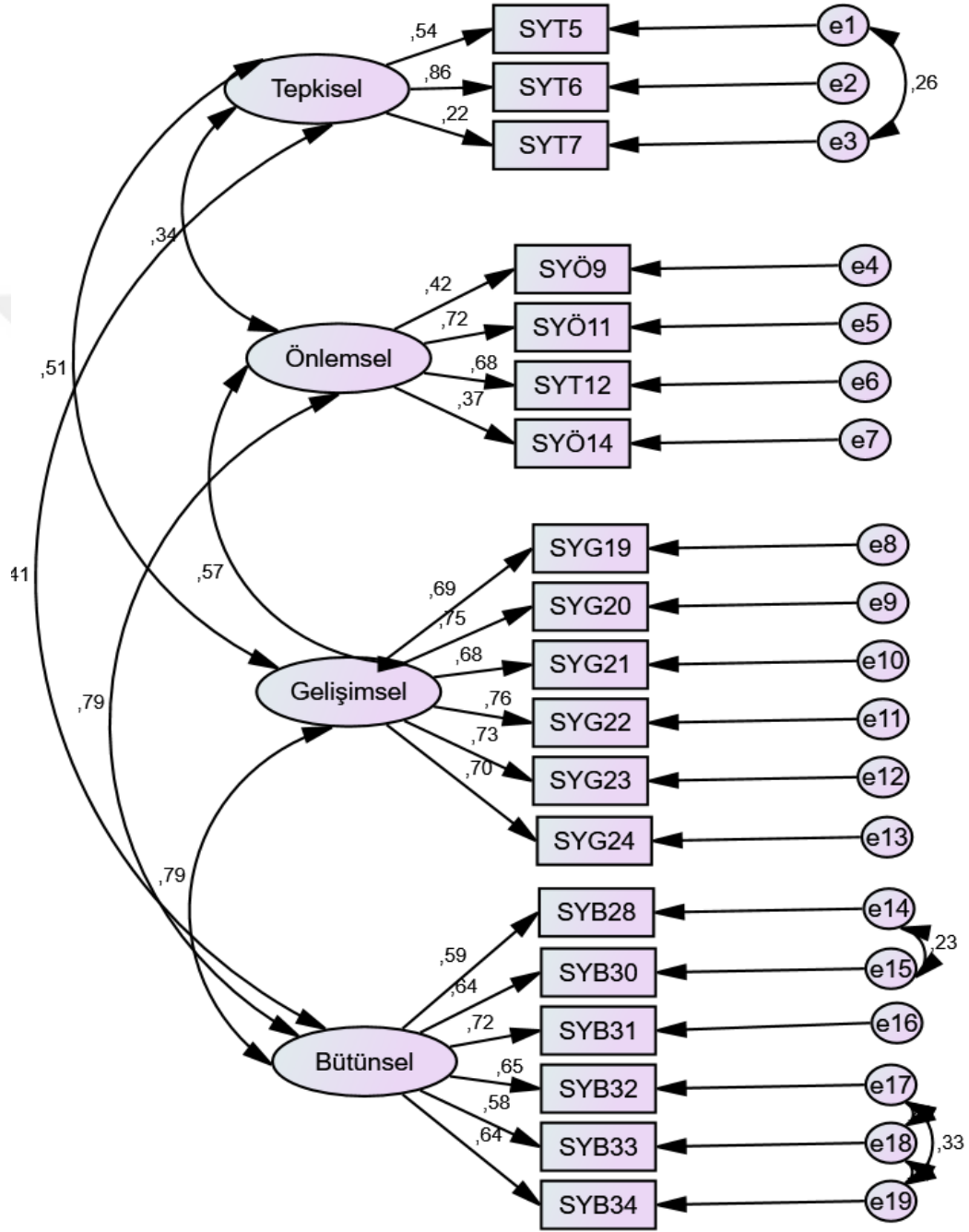
Maddeler arası ilişkiyi ve derecesi hakkında bilgi almak için korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenler arasında korelasyon katsayıları 0-0.9 arasında zayıf ya da düşük, 0.30-0.64 aralığında orta, 0.65-0.85 kuvvetli ve 0.85-1.00 çok yüksek şeklinde ifade

edilmektedir (Karagöz, 2017: 437). Maddeler toplam korelasyon ,311 ve ,636 (0.30-0.64 orta) değerleri arasındadır. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğinin yapı geçerliğine ilişkin faktörler ve toplam puan arasındaki korelasyon değerleri Tablo 3.18’de verilmiştir.

Tablo 3. 18: Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği Toplam Puanı ve Faktörler Arasındaki Korelasyon

Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği Faktörleri	Toplam puan ile faktörler arası korelasyon değerleri	
SYÖ-Tepkisel	r	,515
	p	,000
SYÖ-Önlemsel	r	,669
	p	,000
SYÖ-Gelişimsel	r	,818
	p	,000
SYÖ-Bütünsel	r	,803
	p	,000

Tablo 3.18’de görüldüğü gibi Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğinin yapı geçerliliğine ilişkin toplam puan ile faktörler arası korelasyon değerleri birinci faktörde ,515, ikinci faktörde ,669, üçüncü faktörde, 818 ve dördüncü faktörde ,803’tür. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğine ait Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 3. 2: Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonunda modelin doğrulanıp doğrulanmadığına yönelik χ^2/sd oranı ve uyum indeksleri incelenmiştir. Tablo 3.19’da Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğine ait DFA verileri verilmiştir.

Tablo 3. 19: Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği DFA verileri

χ^2 “p” Değeri	İyi uyum	Kabul edilebilir	Bulgu	Uyum düzeyi
χ^2/sd	<2	<5	2,782	Kabul edilebilir
GFI	>0.95	>0.90	,901	Kabul edilebilir
AGFI	>0.95	>0.90	,865	Kabul edilebilir
CFI	>0.95	>0.90	,904	Kabul edilebilir
RMSEA	<0.05	<0.08	,070	Kabul edilebilir
RMR	<0.05	<0.08	,027	İyi uyum
SRMR	<0.05	<0.08	,0622	Kabul edilebilir

Tablo 3.19’da görüldüğü gibi Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğinin χ^2/sd oranı ve uyum indeksi (2.728) kabul edilebilir; GFI uyum değeri (.901) kabul edilebilir uyum; AGFI uyum değeri (.865) kabul edilebilir; CFI uyum değeri (.904) kabul edilebilir uyum , RMSEA uyum değeri (.070) kabul edilebilir uyum; RMR uyum değeri (.027) iyi uyum ve SRMR uyum değeri (.622) kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca DFA sonucunda Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğine ait faktörlerin madde yük değerleri Tepkisel alt boyuttunda .22-.86, Önlemsel alt boyuttunda .37 - .72, Gelişimsel alt boyuttunda ,69 - ,76 ve Bütünsel .59 - .72 arasında değişmektedir. Elde edilen χ^2/sd oranına ve uyum indekslerine göre AFA ile elde edilen faktör yapıları DFA ile doğrulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizinde elde edilen değerlere göre Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğine yönelik modellenen faktör yapısının doğrulandığını ve geçerli bir ölçek olduğu ifade edilebilir.

3.4.4.1.2 Güvenirlilik Çalışması

Güvenirlilik, ölçme aracının seçkisiz hatalardan arınıklık derecesi şeklinde tanımlanabilir (Erkuş, 2014: 139). Ölçeğin tekrar edilmesinde birbirine yakın ya da aynı sonuçların elde edilmesi (Büyüköztürk, 2012:169) ve alınan puanın değişmemesidir (DeVellis, 2014: 31). Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğinin güvenirlilik düzeyini belirlemek için Cronbach Alfa

iç tutarlık katsayısı ve madde toplamı çalışmaları yapılmıştır. Likert tipi ölçeklerde iç tutarlığın elde edilmesi en önemli konulardan biridir. Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeğinde iç tutarlığın elde edilmesi için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Likert tipi ölçeklerde iç tutarlık güvenilirlik katsayısının 1'e yakın olması önerilmektedir (Tezbaşaran, 2008:49). Tablo 3.20'de ölçeğin geneline alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları değerleri verilmiştir.

Tablo 3. 20:Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeğine Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

SYÖ Alt boyutları	Cronbach - Alfa İç Tutarlık Katsayıları
Tepkisel	.561
Önlemsel	.571
Gelişimsel	.861
Bütünsel	.830
Genel	.862

Tablo 3.20'de görüldüğü gibi “ Tepkisel” alt boyutu güvenilirlik katsayısı $\alpha=.561$, “Önlemsel” alt boyutu güvenilirlik katsayısı $\alpha=.571$, “Gelişimsel” alt boyut katsayısı $\alpha=.861$, “Bütünsel” alt boyut katsayısı $\alpha=.830$ ve ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı $\alpha=.862$ 'dir. Ölçeğin hem alt boyutlarının hem de ölçek genelinin güvenilirlik katsayısı 0.50 üzeri değerleri güvenilir bir ölçeğin göstergesidir (Özdamar, 2016:76). Güvenirlik ve geçerlilik analizleri sonunda oluşturulan Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğinin alt boyut ve madde dağılımlarının son hali şu şekildedir:

- **Tepkisel** 1,2,3
- **Önlemsel** 4,5,6,7
- **Gelişimsel** 8,9,10,11,12,13
- **Bütünsel** 14,15,16,17,18,19.

Yapılan güvenilirlik ve geçerlik analizleri sonunda “Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği” nin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu görülmüştür.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada kültürel değerler ile kültürel liderlik algıları ve benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında yordama gücünü belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi, bir veya daha fazla bağımsız değişkenin (açıklayıcı, independent variable, predictor variable) değerlerine dayanarak, bağımlı (açıklanan, dependent variable, response variable) değişkenin ortalama değerleri tahmin etmektedir. Başka bir deyişle regresyon, bağımsız (açıklayıcı) değişkenin değerlerine dayanarak, bağımlı (açıklanan) değişkenin ortalama değerlerinin elde edilebildiği denklemi verir (Karagöz, 2017:363). Çoklu regresyon, bir değişken üzerinde etkisi olan bir dizi değişken ile bu değişken arası ilişkileri açıklayan bir model ortaya koymak için yapılabilmektedir. Bir değişken üzerinde etkisi olan bir dizi değişkenin etkilerinin derecelerini ve bu değişkendeki değişimi açıklamada öncelikleri belirlemek adına kullanılmaktadır. Ayrıca bir değişken üzerinde etkisi olan bir dizi değişkenin etkilerinin en uygun değerlerini içeren ilişkiler denklemini ortaya koyarak, istenmeyen etkileri kontrol etmek, istenen etkileri belirginleştirmek için de yapılmaktadır. Çoklu regresyonda, yordayıcıların hangi sırayla modele dahil edileceği önem arz etmektedir. Değişkenlerin analize dahil edilme sırası regresyon analizini şekillendirmektedir (Can, 2014: 274). Araştırmacı, değişkenleri istediği sırada ya da gruplar halinde kendi belirleyeceği sırada regresyon analizine sokabilir. Bu yaklaşımda amaç, araştırmacının belirlediği değişkenlerin, yordanan değişken üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Çoklu doğrusal regresyon analizinin doğru sonuçlar verebilmesi için,

- a) En az aralık ölçeğinde olan değişkenler, normal dağılım sergilemelidir.
- b) Yordayıcı değişkenlerin her birisinin yordanan değişkenle arasındaki ilişki doğrusal olmalıdır.
- c) Yordayıcı değişimler, birbirinden bağımsız olmalı, yordayıcı değişkenlerin kendi aralarında yüksek derecede ilişki bulunmamalıdır.

Yordama işleminde, tahmin edilen değerlerle gözlenen değerler arasındaki farklar normal dağılım sergilemelidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Can, 2014; Creswell, 2017; Karagöz, 2017).

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin normal dağılım göstermesi bulguların geçerlik ve güvenilirliği açısından önemlidir (Özdamar, 2016:68). Normallik, verilerin analiz sonunda belirli değerler içinde olması ile gösterilir. Değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenerek normallik belirlenmektedir. Araştırmada kullanılan Bireysel Kültürel Değerler Ölçeği'nin (Saylık, 2019: 1875) toplam puanı elde edilememektedir. Aşağıdaki Tablolarda 3.21, 3.22 ve 3.23'te araştırmada kullanılan Bireysel Kültürel Değerler, Kültürel Liderlik ve Sınıf Yönetimi Ölçeklerine ait betimsel değerler verilmektedir.

Tablo 3. 21: Bireysel Kültürel Değerler Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Betimsel Değerler

	Güç Mesafesi	Belirsizlik ten Kaçınma	Kolektiviz m	Uzun Erimlilik	Erillik
Frekans	1090	1090	1090	1090	1090
Aritmetik Ortalama	2.2708	4.0921	3.4350	4.1930	2.4346
Ortanca (Medyan)	2.2000	4.2000	3.5000	4.3333	2.2500
Varyans	.622	.473	.894	.397	1.180
Standart Sapma	.78847	.68768	.94545	.63034	1.08618
En Küçük Puan	1.00	1.80	1.00	2.00	1.00
En Yüksek Puan	4.60	5.00	5.00	5.00	5.00
Ranj	3.60	3.20	4.00	3.00	4.00
Çarpıklık (Skewness)	.579	-.795	-.536	-.900	.438
Basıklık (Kurtosis)	.070	.447	-.332	.502	-.799

Tablo 3. 22: Kültürel Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel Değerler

	KL -Toplam	Kültürün Oluşturulması	Kültürün Benimsenmesi	Kültürün Yönetilmesi
Frekans	1090	1090	1090	1090
Aritmetik Ortalama	4.0170	3.9387	4.1798	4.0150
Ortanca (Medyan)	4.1111	4.0000	4.3333	4.1111
Varyans	.406	.519	.594	.501
Standart Sapma	.63741	.72021	.77065	.70806
En Küçük Puan	2.00	1.50	1.67	1.56
En Yüksek Puan	5.00	5.00	5.00	5.00
Ranj	3.00	3.50	3.33	3.44
Çarpıklık (Skewness)	-.652	-.644	-.960	-.707
Basıklık (Kurtosis)	.008	-.061	.526	.117

Tablo 3. 23: Sınıf Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel Değerler

	Tepkisel	Önlemsel	Gelişimsel	Bütünsel
Frekans	1090	1090	1090	1090
Aritmetik Ortalama	4.2321	4.2968	4.4211	4.3931
Ortanca (Medyan)	4.3333	4.3750	4.5000	4.50000
Varyans	.330	.327	.280	.288
Standart Sapma	.57411	.57155	.52907	.53623
En Küçük Puan	2.33	2.25	2.50	2.50
En Yüksek Puan	5.00	5.00	5.00	5.00
Ranj	2.67	2.75	2.50	2.50
Çarpıklık (Skewness)	-.529	-.686	-.992	-.952
Basıklık (Kurtosis)	-.016	-.026	.665	.727

Tablo 3.21, 3.22 ve 3.23'e göre, araştırmada kullanılan ölçeklerin toplam puan ve alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ila + 1.5 aralığında olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ila +1.5 arasında olması normalden aşırı bir sapmanın görülmediğinin göstergesidir (Bayram, 2013:49). Bu bağlamda ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade edebiliriz.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik katsayıları Tablo 3.24'te verilmiştir.

Tablo 3. 24: Ölçeklere Ait Cronbach-Alfa İç Tutarlık Katsayıları

Ölçek ve Alt Boyutları	Cronbach-Alfa İç Tutarlık Katsayıları
Bireysel Kültürel Değerler Ölçeği	$\alpha = .791$
Güç Mesafesi	$\alpha = .640$
Belirsizlikten Kaçınma	$\alpha = .753$
Kolektivizm	$\alpha = .849$
Uzun Erimlilik	$\alpha = .740$
Erillik	$\alpha = .780$
Kültürel Liderlik Ölçeği	$\alpha = .929$
Kültürün Oluşturulması	$\alpha = .854$
Kültürün Benimsenmesi	$\alpha = .821$
Kültürün Yönetilmesi	$\alpha = .895$
Tepkisel	$\alpha = .527$
Önlemsel	$\alpha = .686$
Gelişimsel	$\alpha = .830$
Bütünsel	$\alpha = .838$

Tablo 3.24'te görüldüğü gibi ölçek alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları .527 ile .929 arasında değişmektedir. Ölçeklerin güvenilirlik katsayıları ise .791 ile .929 arasında bulunmaktadır. Özdamar'a (2016: 76) göre .75 ile .85 yüksek, .85'ten büyük değerlerde ölçeğin mükemmel derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Verilen referans aralıklarına göre araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Arnavutça ve Boşnakça eğitim veren öğretmenlerde uygulanmıştır.

Arnavutça eğitim veren öğretmenlere uygulanacak ölçekler önce Türkçe dilinden Arnavutça diline çeviri uzmanı tarafından tercüme edilmiştir. Arnavutça dilinde ölçek başka bir çeviri uzmanı tarafından Türkçe diline tekrar çeviri yapılmıştır. Türkçeden Arnavutçaya ve Arnavutçadan Türkçeye çeviri yapılan ölçeklerin orjinal ölçek formatıyla %95 oranında benzerlik gösterdiği görülmüştür. Çeviri işleminden sonra devlet okullarında eğitim veren 98 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen verilerde ölçeğin güvenilirlik Cronbach Alfa değerinin .902 olduğu ve araştırma verilerinde

kullanılabileceğine karar verilmiştir. Boşnakça eğitim veren öğretmenlere uygulanacak ölçeklerde de aynı işlem takip edilmiştir. Çeviri işlemleri tamamlandıktan sonra Boşnakça formattaki ölçekler devlet okullarında eğitim veren 88 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirlik Cronbach Alfa değerinin .891 olduğu görülmüş ve tez verilerinin toplanmasında kullanılabiceğine karar verilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin kültürel değer algıları, kültürel liderlik algıları ve sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin ölçeklerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Birinci Alt problem: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin, kültürel değer algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla Kültürel Değerlerden “Güç Mesafesi”, “Belirsizlikten Kaçınma”, “Kolektivizm”, “Uzun Erimlilik” ve “Erillik” alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma analiz sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4. 1: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer Algı Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Kültürel Değerler	Türkiye			Kosova		
	N	M	Sd.	N	M	Sd.
Güç Mesafesi	642	2,21	,791	448	2,34	,778
Belirsizlikten Kaçınma	642	3,95	,628	448	4,28	,719
Kolektivizm	642	3,19	,938	448	3,78	,842
Uzun Erimlilik	642	4,15	,600	448	4,24	,667
Erillik – Dişilik	642	2,53	1,020	448	2,28	1,159

Tablo 4.1 incelendiğinde araştırmaya dahil olan hem Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin “Güç Mesafesi” (M=2.21) algısı hem de Kosova’da görev yapan öğretmenlerin Güç Mesafesi” (M=2.34) algısı düşük düzeydedir, ancak Kosova’da görev yapan öğretmenler Türkiye’de görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeye sahiptir. Buna göre Kosova’da görev yapan öğretmenler okul yönetimiyle aralarındaki güç farkını daha belirgin olarak hissetmektedir. Türkiye’de görev yapan öğretmenler yüksek düzeyde (M=3.95) belirsizlikten kaçınma eğilimi gösterirken Kosova’da görev yapan öğretmenler (M=4.28) çok yüksek düzeyde belirsizlikten kaçınma eğilimini

göstermektedir. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kolektivizm algısı (M=3.19) orta düzeyde Kosova’da görev yapan öğretmenlerin kolektivizm algısı (M=3.78) yüksek düzeydedir. Türkiye’de görev yapan öğretmenler (M=4.15) yüksek düzeyde uzun erimlilik algısına sahipken Kosova’da görev yapan öğretmenler (M=4.25) çok yüksek düzeye sahiptir. Türkiye ile Kosova’daki öğretmenlerin kültürel değer erillik algısı düşük düzeydedir. Türkiye’de görev yapan öğretmenler (M=2.53) Kosova’da görev yapan öğretmenlere (M=2.28) göre daha yüksek erillik algısına sahiptir.

4.1.2. İkinci Alt Problem: Türkiye ile Kosova’daki Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Türkiye ile Kosova’daki öğretmenlerin, kültürel liderlik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla “Kültürel Liderlik Geneli”, “Kültürün Oluşturulması”, “Kültürün Benimsenmesi” ve “Kültürün Yönetilmesi” alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma analiz sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4. 2: Türkiye ile Kosova’daki Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algı Düzeylerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Kültürel Liderlik	Türkiye			Kosova		
	N	M	Sd.	N	M	Sd.
Kültürel Liderlik Geneli	642	3,95	,68	448	4,11	,56
Kültürün Oluşturulması	642	3,88	,76	448	4,03	,65
Kültürün Benimsenmesi	642	4,14	,77	448	4,24	,77
Kültürün Yönetilmesi	642	3,93	,75	448	4,13	,62

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya dahil olan Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin “Kültürel Liderlik Geneli” (M=3.95) yüksek düzeyde, Kosova’da görev yapan öğretmenlerin “Kültürel Liderlik Geneli” (M=4.11) yüksek düzeydedir. Kosova’da görev yapan öğretmenler Türkiye’de görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeye sahiptir. Buna göre Kosova’da görev yapan öğretmenler okul yönetimiyle aralarındaki kültürün oluşturulması, benimsenmesi ve yönetilmesi davranışlarını daha belirgin olarak göstermektedirler. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kültürün oluşturulması algısı (M=3.88) yüksek düzeyde, Kosova’da görev yapan öğretmenlerin kültürün oluşturulması algısı da (M=4.03) yüksek düzeydedir. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kültürün

benimsenmesi algısı (M=4.14) yüksek düzeyde, Kosova’da görev yapan öğretmenlerin kültürün benimsenmesi algısı da (M=4.24) çok yüksek düzeydedir. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kültürün yönetilmesi algısı (M= 3.93) yüksek düzeyde, Kosova’da görev yapan öğretmenlerin kültürün yönetilmesi algısı ise (M=4.13) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.1.3. Üçüncü Alt problem: Türkiye ve Kosova’daki Öğretmenlerin Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Türkiye ve Kosova’daki öğretmenlerin görüşleri temel alınarak, benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla “Tepkisel”, “Önlemsel”, “Gelişimsel” ve “Bütünsel” alt boyutları kapsamında değerlendirme yapılmıştır. Türkiye ve Kosova’daki öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4. 3: Türkiye ile Kosova’daki Öğretmenlerin Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Düzeylerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf Yönetimi Yaklaşımı	Türkiye			Kosova		
	N	M	Sd.	N	M	Sd.
Tepkisel	642	4,07	,58	448	4,47	,48
Önlemsel	642	4,22	,58	448	4,40	,54
Gelişimsel	642	4,38	,55	448	4,48	,49
Bütünsel	642	4,35	,54	448	4,46	,52

Tablo 4.3’te görüldüğü gibi Türkiye’deki öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları “Tepkisel” (M=4.07) alt boyutunda yüksek, “Önlemsel” (M=4.22), “Gelişimsel” (M=4.38) ve “Bütünsel” (M=4.35) alt boyutlarında ise çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Kosova’daki öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları düzeyleri “Tepkisel” (M=4.47), “Önlemsel” (M=4.40), “Gelişimsel” (M=4.48) ve “Bütünsel” (M=4.46) alt boyutlarında çok yüksek düzeydedir.

Buna göre, Kosova’daki öğretmenlerin tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımı (M=4.47) Türkiye’deki öğretmenlerin tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımlarından (M=4.07) daha yüksek, Kosova’daki öğretmenlerin önlemsel sınıf yönetimi yaklaşımı (M=4.40) Türkiye’deki öğretmenlerin önlemsel sınıf yönetimi yaklaşımlarından (M=4.22) daha

yüksek, Kosova'daki öğretmenlerin gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımı (M=4.48) Türkiye'deki öğretmenlerin gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımlarından (M=4.38) daha yüksek ve Kosova'daki öğretmenlerin bütünsel sınıf yönetimi yaklaşımı (M=4.46) Türkiye'deki öğretmenlerin bütünsel sınıf yönetimi yaklaşımlarından (M=4.35) daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.1.4. Dördüncü Alt Problem: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer Algılarının Cinsiyet ve Ülke Değişkenine Göre Karşılaştırılması

4.1.4.1. Cinsiyet: Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analiz sonuçları

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analiz sonuçları tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4. 4: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer Algılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-test Analiz Sonuçlarının Karşılaştırılması

Ülke	Değerler	Cinsiyet	M	Ss.	t	Sd.	p	Fark	η^2
Türkiye	Güç Mesafesi	Kadın	2,13	,756	-3,71	640	,00	-,23	0,02
		Erkek	2,36	,829					
	Belirsizlikten Kaçınma	Kadın	3,95	,656	,16	640	,87	,00	0,00
		Erkek	3,94	,579					
	Kolektivizm	Kadın	3,17	,914	-,67	640	,50	-,05	0,00
		Erkek	3,22	,980					
	Uzun Erimlilik	Kadın	4,14	,625	-,32	640	,74	-,01	0,00
		Erkek	4,16	,554					
	Erillik	Kadın	2,34	,947	-6,61	640	,00	-,53	0,06
		Erkek	2,87	1,055					
Kosova	Güç Mesafesi	Kadın	2,28	,743	-3,02	446	,00	-,24	0,02
		Erkek	2,53	,845					
	Belirsizlikten Kaçınma	Kadın	4,31	,735	1,22	446	,22	,09	0,00
		Erkek	4,22	,671					
	Kolektivizm	Kadın	3,74	,864	-1,69	446	,09	-,15	0,00
		Erkek	3,89	,769					
	Uzun Erimlilik	Kadın	4,22	,689	-1,25	446	,21	-,08	0,00
		Erkek	4,31	,601					
	Erillik	Kadın	2,14	1,106	-4,37	446	,00	-,53	0,04
		Erkek	2,68	1,217					

**eta-kare: Bağımlı değişkendeki varyansın ne kadarının belirli bir bağımsız değişkenle açıklandığını gösterir. T-test bu tekniği kullanır. η^2 değerinde .02-.012 düşük düzeyde etki gücü, .013-.025 orta düzeyde etki gücü, .026 ve üstü yüksek düzeyde etki gücü olarak değerlendirilir.*

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algılarının cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan t-testi analizi sonucunda hem Türkiye'deki öğretmenlerin güç mesafesi ($t=-3.71$, $p<.05$) ile erillik ($t=-6.61$, $p<.05$) alt boyutlarında, hem de Kosova'daki öğretmenlerin güç mesafesi ($t=-3.08$, $p<.05$) ile erillik ($t=-4.37$, $p<.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre Türkiye'de görev yapan kadın öğretmenlerin ($M=2.13$) güç mesafe algısı erkek öğretmenlerin güç mesafesi algısından ($M=2.36$) daha düşük ve erillik algısı kadın öğretmenlerin ($M=2.34$) erkek öğretmenlerden ($M=2.87$) daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Kosova'da görev yapan kadın öğretmenlerin ($M=2.28$) güç mesafe algısı erkek öğretmenlerden ($M=2.53$) daha düşük ve kadın öğretmenlerin ($M=2.14$) erillik algısı erkek öğretmenlerden ($M=2.68$) daha düşük düzeydedir. Ayrıca Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin güç mesafesi etki gücü ($\eta^2=0.21$) ve Kosova'da görev yapan öğretmenlerin güç mesafesi etki gücünden ($\eta^2=0.20$) yüksektir. Erillik alt boyutunda da buna benzer tablo görüntüsü bulunmaktadır. Erillik alt boyutunda Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin etki gücü ($\eta^2=0.06$) Kosova'da görev yapan öğretmenlerin etki gücünden ($\eta^2=0.04$) daha yüksektir.

4.1.4.2. Ülke: Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algılarının ülke değişkenine göre t-testi analiz sonuçları

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algılarının ülke değişkenine göre t-testi analiz sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4. 5: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer Algılarının Ülke Değişkenine İlişkin t-testi Analiz Sonuçlarının Karşılaştırılması

BKDÖ Alt Boyutlar	Ülke	N	M	Ss	t	P	η ²
Güç Mesafesi	Kosova	448	2,34	,778	2,652	,008	,006
	Türkiye	642	2,21	,791			
Belirsizlikten Kaçınma	Kosova	448	4,28	,719	8,161	,000	,057
	Türkiye	642	3,95	,628			
Kolektivizm	Kosova	448	3,78	,842	10,604	,000	,093
	Türkiye	642	3,19	,938			
Uzun Erimlilik	Kosova	448	4,24	,667	2,3	,017	,004
	Türkiye	642	4,15	,600			
Erillik	Kosova	448	2,28	1,159	-3,718	,000	,012
	Türkiye	642	2,53	1,020			

Tablo 4.5 Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algılarının ülke değişkenine ilişkin t-testi analizinde “Güç Mesafesi” ($p=.008$), “Belirsizlikten Kaçınma” ($p=.000$), “Kolektivizm” ($p=.000$), “Uzun Erimlilik” ($p=.017$) ve “Erillik” ($p=.000$) alt boyutlarında anlamlı farklılığın ($p<0.05$) olduğu görülmektedir. Buna göre ülkesi Kosova olan öğretmenlerin ($M=2.34$, $M=4.28$, $M=3.78$, $M=4.24$) ülkesi Türkiye olan öğretmenlere göre ($M=2.21$, $M=3.95$, $M=3.19$ ve $M=4.15$) güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm ve uzun erimlilik algılarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Erillik algısında ise ülkesi Türkiye olan öğretmenlerin ($M=2.53$) ülkesi Kosova olan öğretmenlere (2.28) göre düzeyleri daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Ayrıca eta kare (η^2) güç mesafesi ($\eta^2=.006$) alt boyutunun orta düzeyde, belirsizlikten kaçınma ($\eta^2=.057$) alt boyutunun çok yüksek düzeyde, kolektivizm ($\eta^2=.093$) alt boyutunun çok yüksek düzeyde, uzun erimlilik ($\eta^2=.004$) alt boyutunun düşük düzeyde ve erillik ($\eta^2=.012$) alt boyutunun orta düzeyde etki gücünün olduğu görülmektedir.

4.1.5. Beşinci Alt Problem: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algılarının Cinsiyet ve Ülke Değişkenine Göre Karşılaştırılması

4.1.5.1. Cinsiyet: Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analiz sonuçları

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analiz sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4. 6: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-testi Analiz Sonuçlarının Karşılaştırılması

Ülke	KL.	Cinsiyet	M	Ss.	t	Sd.	p	Fark	η^2
Türkiye	KL. Genel	Kadın	3,90	,723	-2,26	640	,02	-,12	0,08
		Erkek	4,02	,587					
	Kültürün Oluşturulması	Kadın	3,82	,793	-2,38	640	,01	-,14	0,00
		Erkek	3,97	,680					
	Kültürün Benimsenmesi	Kadın	4,09	,814	-1,60	640	,11	-,10	0,00
		Erkek	4,20	,681					
Kültürün Yönetilmesi	Kadın	3,89	,806	-1,94	640	,05	-,12	0,00	
	Erkek	4,01	,646						
Kosova	KL. Genel	Kadın	4,15	,560	2,87	446	,00	,17	0,01
		Erkek	3,98	,537					
	Kültürün Oluşturulması	Kadın	4,04	,663	,99	446	,32	,06	0,00
		Erkek	3,97	,632					
	Kültürün Benimsenmesi	Kadın	4,31	,738	3,47	446	,00	,28	0,02
		Erkek	4,03	,815					
Kültürün Yönetilmesi	Kadın	4,18	,612	3,05	446	,00	,20	0,02	
	Erkek	3,98	,618						

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan t-testi analizi sonucunda hem Türkiye'deki öğretmenlerin kültürel liderlik genelinde ($t=-2,26$, $p<.05$) hem de Kosova'daki öğretmenlerin kültürel liderlik genelinde ($t=-3.08$, $p<.05$) anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre Türkiye'de görev yapan kadın öğretmenlerin ($M=3,90$) kültürel liderlik genelinde erkek öğretmenlerden ($M=4,02$) daha düşük ve Kosova'da görev yapan kadın öğretmenlerin ($M=4.15$) kültürel liderlik geneli erkek öğretmenlerden ($M=3.98$) daha yüksek düzeydedir. Ayrıca Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik geneli etki gücü ($\eta^2=0.08$) Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik geneli etki gücünden ($\eta^2=0.01$) yüksektir.

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi Türkiye ve Kosova’daki öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan t-testi analizi sonucunda Türkiye’deki öğretmenlerin kültürün oluşturulması alt boyutunda ($t=-2,38$, $p<.05$) anlamlı farklılık görülürken Kosova’daki öğretmenlerin kültürün oluşturulması alt boyutunda ($t=.99$, $p>.05$) anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Türkiye’de görev yapan kadın öğretmenlerin ($M=3.82$) kültürün oluşturulması algısı, erkek öğretmenlerin ($M=3.97$) kültürün oluşturulması algısından daha düşüktür. Kosova’da görev yapan kadın öğretmenlerin ($M=4.04$) kültür oluşturulması algısı erkek öğretmenlerin ($M=3.97$) kültür oluşturulması algısından daha yüksektir. Ayrıca hem Türkiye’de hem de Kosova’da görev yapan öğretmenlerin kültürün oluşturulması algısı etki gücünün ($\eta^2=0.00$) eşit olduğu belirtilmektedir.

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi Türkiye ve Kosova’daki öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan t-testi analizi sonucunda Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kültürün benimsenmesi ve yönetilmesi alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı, Kosova’daki öğretmenlerin kültürün benimsenmesi ve yönetilmesi alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Kosova’daki kadın öğretmenlerin ($M=4.31$) kültürün benimsenmesi algısı erkek öğretmenlerin ($M=4.03$) kültürün benimsenmesi algısından daha yüksek, kadın öğretmenlerin ($M=4.18$) kültürün yönetilmesi algısı erkek öğretmenlere ($M= 3.98$) göre daha yüksek düzeydedir. Kosova’daki öğretmenlerin kültürün benimsenmesi ve yönetilmesi algılarının etki gücünün ($\eta^2=0.00$) eşit düzeyde olduğu görülmüştür.

4.1.5.2. Ülke: Türkiye ile Kosova’daki öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının ülke değişkenine göre t-testi analiz sonuçları

Türkiye ile Kosova’daki öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının ülke değişkenine göre t-testi analiz sonuçları tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4. 7: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algılarının Ülke Değişkenine Göre t-testi Analiz Sonuçlarının Karşılaştırılması

KLÖ ve Alt Ülkeler	Alt Ülke	N	M	Ss	t	P	η^2
Kültürel Liderlik Genel	Kosova	448	4,11	,55920	4.216	.000	,016
	Türkiye	642	3,94	,67905			
Kültürün Oluşturulması	Kosova	448	4,02	,65563	3.361	.001	,010
	Türkiye	642	3,87	,75659			
Kültürün Benimsenmesi	Kosova	448	4,24	,76896	2.250	.025	,004
	Türkiye	642	4,13	,76940			
Kültürün Yönetilmesi	Kosova	448	4,12	,61994	4.488	.000	,018
	Türkiye	642	3,93	,75382			

Tablo 4.7 Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının ülke değişkenine ilişkin yapılan t-testi analizinde “Kültürel Liderlik Genel” ($p=.000$), “Kültürün Oluşturulması” ($p=.001$), “Kültürün Benimsenmesi” ($p=.025$) ve “Kültürün Yönetilmesi” ($p=.000$) alt boyutlarında anlamlı farklılığın ($p<0.05$) olduğu görülmektedir. Buna göre ülkesi Kosova olan öğretmenlerin ($M=4.11$, $M=4.02$, $M=4.24$ ve $M=4.12$) ülkesi Türkiye olan öğretmenlere göre ($M=3.94$, $M=3.87$, $M=4.13$ ve $M=3.93$) kültürel liderlik geneli, kültürün oluşturulması, kültürün benimsenmesi ve kültürün yönetilmesi algılarının daha yüksek düzeye sahip olduğu belirtilmektedir. Ayrıca eta kare (η^2) kültürel liderlik genelinde ($\eta^2=.016$) yüksek düzeyde, kültürün oluşturulması algısında ($\eta^2=.010$) orta düzeyde, kültürün benimsenmesi algısında ($\eta^2=.004$) düşük düzeyde ve kültürün yönetilmesi algısında ($\eta^2=.018$) çok yüksek düzeyde etki gücüne sahip olduğu görülmektedir.

4.1.6. Altıncı Alt Problem: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

4.1.6.1. Cinsiyet: Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi analiz sonuçları

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analiz sonuçları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4. 8: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-testi Analiz Sonuçlarının Karşılaştırılması

Ülke	SY	Cinsiyet	M	Ss.	t	Sd.	p	Fark	η^2
Türkiye	Tepkisel	Kadın	4,05	,573	-1,07	640	,28	-,05	0,00
		Erkek	4,10	,583					
	Önlemsel	Kadın	4,21	,567	-,39	640	,69	-,01	0,00
		Erkek	4,23	,612					
	Gelişimsel	Kadın	4,37	,547	-,36	640	,71	-,01	0,00
		Erkek	4,38	,550					
	Bütünsel	Kadın	4,34	,543	-,41	640	,68	-,01	0,00
		Erkek	4,36	,543					
Kosova	Tepkisel	Kadın	4,46	,492	-,13	446	,89	-,00	0,00
		Erkek	4,47	,451					
	Önlemsel	Kadın	4,42	,531	1,68	446	,09	,09	0,00
		Erkek	4,33	,544					
	Gelişimsel	Kadın	4,51	,475	2,35	446	,01	,12	0,01
		Erkek	4,38	,537					
	Bütünsel	Kadın	4,49	,489	2,85	446	,00	,15	0,01
		Erkek	4,34	,584					

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan t-testi analizi sonucunda Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları alt boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Türkiye'deki kadın öğretmenlerin sınıf tepkisel (M=4.05), önlemsel (M=4.21), gelişimsel (M=4.37), bütünsel (M=4.34) alt boyut düzeyleri, erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi tepkisel (M=4.10), önlemsel (M=4.23), gelişimsel (M=4.38), bütünsel (M=4.36) alt boyut düzeylerinden daha düşüktür. Ayrıca sınıf yönetimi alt boyutlarının etki gücü ($\eta^2=0.00$) eşit düzeydedir.

Kosova'daki öğretmenlerin sınıf yönetimi gelişimsel (t=2.35, p<.05) ve bütünsel (t=2.85, p<.05) alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Kosova'daki kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi gelişimsel (M=4.51) ve bütünsel (M=4.49) alt boyutları düzeyi, erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi gelişimsel (M=4.38) ve bütünsel (M=4.34) alt boyutları düzeyinden daha yüksektir. Ayrıca sınıf yönetimi gelişimsel ile bütünsel alt boyutlarının etki gücü ($\eta^2=0.01$) eşit düzeydedir.

4.1.6.2. Ülke: Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarının ülke değişkenine göre t-testi analizi sonuçları

Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarının ülke değişkenine göre t-testi analizi sonuçları tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4. 9: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Ülke Değişkenine Göre t-testi Analiz Sonuçlarının Karşılaştırılması

Sınıf Yönetimi Ölçeği	Ülke	N	M	Ss	t	P	η^2
Tepkisel	Kosova	448	4,46	,481	11.974	.000	,011
	Türkiye	642	4,06	,577			
Önlemsel	Kosova	448	4,40	,536	5.237	.000	,023
	Türkiye	642	4,22	,583			
Gelişimsel	Kosova	448	4,48	,494	3.156	.002	,009
	Türkiye	642	4,37	,548			
Bütünsel	Kosova	448	4,45	,520	3.292	.001	,009
	Türkiye	642	4,34	,542			

Tablo 4.9 Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarının ülke değişkenine ilişkin yapılan t-testi analizi sonuçlarında “Tepkisel” ($p=.00$) “Önlemsel” ($p=.00$), “Gelişimsel” ($p=.002$) ve “Bütünsel” ($p=.001$) alt boyutlarında anlamlı ($p<.00$) farklılığın olduğu görülmektedir. Buna göre ülkesi Kosova olan öğretmenlerin ($M=4.46$, $M=4.40$, $M=4.48$ ve $M=4.45$) ülkesi Türkiye olan öğretmenlerden ($M=4.06$, $M=4.22$, $M=4.37$ ve $M=4.34$) benimsedikleri sınıf yönetimi ve alt boyutları (tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel) düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca eta kare (η^2) tepkisel ($\eta^2=.011$) alt boyutunun orta düzeyde, önlemsel ($\eta^2=.023$) alt boyutunun yüksek düzeyde, gelişimsel ($\eta^2=.009$) alt boyutunun orta düzeyde ve bütünsel ($\eta^2=.009$) alt boyutunun orta düzeyde etki gücünün olduğu görülmektedir.

4.1.7. Yedinci Alt Problem: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değerleri ve Kültürel Liderlik Algıları Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması

Korelasyon katsayısı, değişkenler arasında bulunan ilişkinin derecesini gösterir. İki değişken hesaplanırken korelasyon (r) değeri aşağıdaki şekilde ifade edilir (Büyüköztürk, 2012).

- $r < 0.20$ ve sifıra yakın ise ilişki olmadığı ya da çok zayıf ilişkiyi işaret eder.
- 0.20-0.39 arasında ise zayıf düzeyde ilişki
- 0.40-0.59 arasında ise orta düzeyde ilişki
- 0.60-0.79 arasında ise yüksek düzeyde ilişki ve
- 0.80-1.0 ise çok yüksek düzeyde ilişki olduğu şeklinde yorumlanır.

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değerleri ve kültürel liderlik algıları arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonuçları Tablo 4.10'da gibidir.

Tablo 4. 10: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değerleri ve Kültürel Liderlik Algıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	Ülke		KLĞ	KLO	KLB	KLY
Güç Mesafesi	Türkiye	r	,008	,028	-,080*	,022
		p	,847	,476	,043	,577
	Kosova	r	,081	,130**	,053	,033
		p	,085	,006	,262	,484
Belirsizlikten Kaçınma	Türkiye	r	,336**	,275**	,315**	,315**
		p	,000	,000	,000	,000
	Kosova	r	,422**	,362**	,358**	,358**
		p	,000	,000	,000	,000
Kolektivizm	Türkiye	r	,181**	,206**	,037	,176**
		p	,000	,000	,345	,000
	Kosova	r	,233**	,204**	,145**	,217**
		p	,000	,000	,002	,000
Uzun Erimlilik	Türkiye	r	,340**	,229**	,386**	,327**
		p	,000	,000	,000	,000
	Kosova	r	,301**	,152**	,273**	,323**
		p	,000	,001	,000	,000
Erillik	Türkiye	r	,036	,067	-,077	,046
		p	,362	,088	,051	,243
	Kosova	r	-,090	-,078	-,080	-,074
		p	,058	,099	,090	,119

Türkiye N= 642, Kosova N=448, KLG-Kültürel Liderlik Genel, KLO-Kültürün Oluşturulması, KLB-Kültürün Benimsenmesi, KLY-Kültürün Yönetilmesi

Tablo 4.10'daki verilere göre, Türkiye'de ($r=,008$) ve Kosova'da ($r=,081$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından güç mesafesi ile kültürel liderlik algıları arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir. Türkiye'de ($r=,028$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarının güç mesafesi ile kültürün oluşturulması algıları arasında anlamlı ilişki olmadığı, Kosova'da ($r=,130$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarının güç mesafesi ile kültürün oluşturulması algıları arasında anlamlı ilişki olduğu belirtilmektedir. Türkiye'de ($r=-,080$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarının güç mesafesi ile kültürün benimsenmesi algıları arasında anlamlı ilişki olduğu, Kosova'da ($r=,053$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarının güç mesafesi ile kültürün benimsenmesi arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir. Türkiye'de ($r=,022$) ve Kosova'da ($r=,033$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından güç mesafesi ile kültürün yönetilmesi algıları arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir. Buna göre Kosova'da görev yapan öğretmenlerin güç mesafesi ile kültürel liderlik geneli ve alt boyutları arasındaki ilişki düzeyi Türkiye'de görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 4.10'daki verilere göre, Türkiye'de ($r=,336$) ve Kosova'da ($r=,422$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından belirsizlikten kaçınma ile kültürel liderlik algıları arasında, Türkiye'de ($r=,275$) ve Kosova'da ($r=,362$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından belirsizlikten kaçınma ile kültürün oluşturulması algıları arasında, Türkiye'de ($r=,315$) ve Kosova'da ($r=,358$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından belirsizlikten kaçınma ile kültürün benimsenmesi algıları arasında, Türkiye'de ($r=,315$) ve Kosova'da ($r=,358$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından belirsizlikten kaçınma ile kültürün yönetilmesi algıları arasında pozitif düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre Kosova'da görev yapan öğretmenlerin belirsizlikten kaçınma ile kültürel liderlik geneli ve alt boyutları arasında ilişki düzeyi Türkiye'de görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 4.10'daki verilere göre, Türkiye'de ($r=,181$) ve Kosova'da ($r=,233$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından kolektivizm ile kültürel liderlik arasında, Türkiye'de ($r=,206$) ve Kosova'da ($r=,204$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından kolektivizm ile kültürün oluşturulması algıları arasında, Türkiye'de ($r=,176$) ve Kosova'da ($r=,217$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından kolektivizm ile kültürün yönetilmesi algıları arasında pozitif düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ancak Türkiye'de ($r=0.37$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından kolektivizm ile kültürün benimsenmesi arasında anlamlı ilişki olmadığı, Kosova'da ($r=, 145$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından kolektivizm ile kültürün benimsenmesi arasında anlamlı ilişki olduğu belirtilmektedir.

Buna göre Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından kolektivizm ile kültürel liderlik ve kültürün yönetilmesi alt boyutları arasında Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından kolektivizm ile kültürel liderlik ve kültürün yönetilmesi algılarına göre daha yüksek düzeye sahip oldukları görülmektedir. Kültürel değer kolektivizm algısı ile kültürün benimsenmesi alt boyutları arasında ise Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin düzeyi Kosova'daki öğretmenlerin düzeyinden daha yüksektir.

Tablo 4.10'daki verilere göre, Türkiye'de ($r=,340$) ve Kosova'da ($r=,301$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından uzun erimlilik ile kültürel liderlik algıları arasında, Türkiye'de ($r=,229$) ve Kosova'da ($r=, 152$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından uzun erimlilik ile kültürün oluşturulması algıları arasında, Türkiye'de ($r=,386$) ve Kosova'da ($r=,273$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından uzun erimlilik ile kültürün benimsenmesi algıları arasında, Türkiye'de ($r=,327$) ve Kosova'da ($r=,323$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından uzun erimlilik ile kültürün yönetilmesi algıları arasında pozitif düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin uzun erimlilik ile kültürel liderlik ve alt boyutları, Kosova'da görev yapan öğretmenlerin uzun erimlilik ile kültürel liderlik ve alt boyutları algısına göre daha yüksek düzeye sahiptir.

Tablo 4.10'daki verilere göre, Türkiye'de ($r=,036$) ve Kosova'da ($r=-,090$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından erillik ile kültürel liderlik algıları arasında, Türkiye'de ($r=,067$) ve Kosova'da ($r=-,078$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından erillik ile kültürün oluşturulması algıları arasında, Türkiye'de ($r=-,077$) ve Kosova'da ($r=-,080$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından erillik ile kültürün benimsenmesi algıları arasında, Türkiye'de ($r=,046$) ve Kosova'da ($r=-,074$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından erillik ile kültürün yönetilmesi algıları arasında anlamlı ilişki olmadığı belirtilmektedir. Buna göre Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin erillik algısının kültürel liderlik geneli ve alt boyutları arasında Kosova'da görev yapan öğretmenlerin erillik algısının kültürel liderlik geneli ve alt boyutları algısına göre daha yüksek düzeye sahiptir.

4.1.8. Sekizinci Alt Problem: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değerleri ve Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değerleri ve benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonuçları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4. 11: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değerleri ve Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	Ülke		Tepkisel	Önlemsel	Gelişimsel	Bütünsel
Güç Mesafesi	Türkiye	r	-,001	-,141**	-,117**	-,158**
		p	,977	,000	,003	,000
	Kosova	r	,001	,087	,028	,016
		p	,987	,066	,555	,736
Belirsizlikten Kaçınma	Türkiye	r	,295**	,292**	,317**	,342**
		p	,000	,000	,000	,000
	Kosova	r	,340**	,358**	,357**	,382**
		p	,000	,000	,000	,000
Kolektivizm	Türkiye	r	,064	,136**	,089*	-,005
		p	,105	,001	,024	,908
	Kosova	r	,237**	,283**	,285**	,238**
		p	,000	,000	,000	,000
Uzun Erimlilik	Türkiye	r	,329**	,319**	,445**	,417**
		p	,000	,000	,000	,000

	Kosova	r	,392**	,366**	,400**	,409**
		p	,000	,000	,000	,000
Erillik	Türkiye	r	-,028	-,075	-,137**	-,130**
		p	,478	,057	,001	,001
	Kosova	r	-,002	-,146**	-,138**	-,162**
		p	,966	,002	,003	,001

Türkiye N=642, Kosova N= 448

Tablo 4.11'deki verilere göre, Türkiye'de ($r=-,001$) ve Kosova'da ($r=,001$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından güç mesafesi ile tepkisel alt boyutları arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir. Türkiye'de ($r=-,141$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından güç mesafesi ile önlemsel alt boyutu arasında anlamlı ilişki olduğu, Kosova'da ($r=,087$) görev yapan öğretmenler arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir. Türkiye'de ($r=-,117$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından güç mesafesi ile gelişimsel alt boyutu arasında anlamlı ilişki olduğu, Kosova'da ($r=,028$) görev yapan öğretmenler arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir. Türkiye'de ($r=-,158$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından güç mesafesi ile bütünsel alt boyutu arasında anlamlı ilişki olduğu, Kosova'da ($r=,016$) görev yapan öğretmenler arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir. Elde edilen bulgularda göreceli Kosova'daki öğretmenlerin düzeylerinin Türkiye'ye göre daha yüksek ve pozitif değerdedir. Türkiye'deki öğretmenlerin ise düzeylerinin daha düşük ve negatif değerler aldığı görülmektedir.

Tablo 4.11'deki verilere göre, Türkiye'de ($r=,295$) ve Kosova'da ($r=,340$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından belirsizlikten kaçınma ile tepkisel alt boyutları arasında, Türkiye'de ($r=,292$) ve Kosova'da ($r=,358$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından belirsizlikten kaçınma ile önlemsel alt boyutları arasında, Türkiye'de ($r=,317$) ve Kosova'da ($r=,357$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından belirsizlikten kaçınma ile gelişimsel alt boyutları arasında, Türkiye'de ($r=,342$) ve Kosova'da ($r=,382$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından belirsizlikten kaçınma ile bütünsel alt boyutları arasında pozitif düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürel değer

algılarından belirsizlikten kaçınma ile sınıf yönetimi yaklaşımları alt boyutları algısı Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin algısına göre daha yüksek düzeye sahiptir.

Tablo 4.11’deki verilere göre, Türkiye’de ($r=,064$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algıları kolektivizm ile tepkisel alt boyutları arasında anlamlı ilişki olmadığı, Kosova’da ($r=,237$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algıları kolektivizm ile tepkisel alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Türkiye’de ($r=,136$) ve Kosova’da ($r=,285$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algıları kolektivizm ile önlemsel alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu belirtilmektedir. Türkiye’de ($r=,089$) ve Kosova’da ($r=,283$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algıları kolektivizm ile gelişimsel alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Türkiye’de ($r=-,005$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algıları kolektivizm ile bütünsel alt boyutları arasında anlamlı ilişki olmadığı, Kosova’da ($r=,238$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algıları kolektivizm ile bütünsel alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, Kosova’daki öğretmenlerin kolektivizm ile sınıf yönetimi yaklaşımları alt boyutları arasında ki düzeyi Türkiye’deki öğretmenlerin ilişki düzeyine göre daha yüksektir.

Tablo 4.11’deki verilere göre, Türkiye’de ($r=,329$) ve Kosova’da ($r=,392$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından uzun erimlilik ile tepkisel alt boyutları arasında, Türkiye’de ($r=,319$) ve Kosova’da ($r=,366$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından uzun erimlilik ile önlemsel alt boyutları arasında, Türkiye’de ($r=,445$) ve Kosova’da ($r=,400$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından uzun erimlilik ile gelişimsel alt boyutları arasında, Türkiye’de ($r=, 417$) ve Kosova’da ($r=, 409$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından uzun erimlilik ile bütünsel alt boyutları arasında pozitif düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Kosova’daki öğretmenlerin kültürel değer algılarından uzun erimlilik ile tepkisel ve önlemsel alt boyutları arasında Türkiye’deki öğretmenlere göre daha yüksek, gelişimsel ve bütünsel alt boyutlarında ise Türkiye’deki öğretmenler Kosova’daki öğretmenlere göre daha yüksek düzeye sahiptir.

Tablo 4.11'deki verilere göre, Türkiye'de ($r=-,028$) ve Kosova'da ($r=-,002$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından erillik ile tepkisel alt boyutları arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir. Türkiye'de ($r=-,075$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından erillik ile önlemsel alt boyutu arasında anlamlı ilişki olmadığı, Kosova'da ($r=-,146$) görev yapan öğretmenler arasında anlamlı ilişki olduğu belirtilmektedir. Türkiye'de ($r=-,137$) ve Kosova'da ($r=-,138$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından erillik ile gelişimsel alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Türkiye'de ($r=-,130$) ve Kosova'da ($r=-,162$) görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından erillik ile bütünsel alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu belirtilmektedir.

4.1.9. Dokuzuncu Alt Problem: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algıları ile Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel liderlik algıları ve benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonuçları Tablo 4.12'de gibidir.

Tablo 4. 12: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algıları ve Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları

	Ülke		Tepkisel	Önlemsel	Gelişimsel	Bütünsel
Kültürel Liderlik Genel	Türkiye	r	,323**	,366**	,451**	,466**
		p	,000	,000	,000	,000
	Kosova	r	,407**	,496**	,474**	,522**
		p	,000	,000	,000	,000
Kültürün Oluşturulması	Türkiye	r	,258**	,311**	,366**	,380**
		p	,000	,000	,000	,000
	Kosova	r	,288**	,390**	,333**	,376**
		p	,000	,000	,000	,000
Kültürün Benimsenmesi	Türkiye	r	,315**	,349**	,419**	,438**
		p	,000	,000	,000	,000
	Kosova	r	,371**	,359**	,375**	,439**
		p	,000	,000	,000	,000
Kültürün Yönetilmesi	Türkiye	r	,303**	,333**	,424**	,437**
		p	,000	,000	,000	,000
	Kosova	r	,377**	,471**	,465**	,494**
		p	,000	,000	,000	,000

Tablo 4.12'deki verilere göre, Türkiye'de ($r=,323$) ve Kosova'da ($r=,407$) görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik algıları ile tepkisel alt boyutu arasında anlamlı ilişki olduğu, Türkiye'de ($r=,366$) ve Kosova'da ($r=,496$) görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik algıları ile önlemsel alt boyutu arasında anlamlı ilişki olduğu, Türkiye'de ($r=,451$) ve Kosova'da ($r=,474$) görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik algıları ile gelişimsel alt boyutu arasında anlamlı ilişki olduğu, Türkiye'de ($r=,466$) ve Kosova'da ($r=,522$) görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik algıları ile bütünsel alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik algıları ile sınıf yönetimi yaklaşımları alt boyutları arasındaki ilişki düzeyi Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin algısına göre daha yüksek düzeye sahiptir.

Tablo 4.12'deki verilere göre , Türkiye'de ($r=,258$) ve Kosova'da ($r=,288$) görev yapan öğretmenlerin kültürün oluşturulması algısı ile tepkisel alt boyutu arasında anlamlı ilişki olduğu, Türkiye'de ($r=,311$) ve Kosova'da ($r=,390$) görev yapan öğretmenlerin kültürün oluşturulması algısı ile önlemsel alt boyutu arasında anlamlı ilişki olduğu, Türkiye'de ($r=,366$) ve Kosova'da ($r=,333$) görev yapan öğretmenlerin kültürün oluşturulması algısı ile gelişimsel alt boyutu arasında anlamlı ilişki olduğu, Türkiye'de ($r=,380$) ve Kosova'da ($r=,376$) görev yapan öğretmenlerin kültürün oluşturulması algısı ile bütünsel alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre kültürün oluşturulması algısı ile sınıf yönetimi yaklaşımları tepkisel ve önlemsel yaklaşımları algısı arasında Kosova'daki öğretmenlerin düzeyleri Türkiye'deki öğretmenlere göre daha yüksektir. Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin kültürün oluşturulması algısıyla sınıf yönetimi yaklaşımları gelişimsel ve bütünsel alt boyutları arasında ise Kosova'da görev yapan öğretmenlerin algısına göre daha yüksek düzeye sahiptir.

Tablo 4.12'deki verilere göre , Türkiye'de ($r=,315$) ve Kosova'da ($r=,371$) görev yapan öğretmenlerin kültürün benimsenmesi algısı ile tepkisel alt boyutu arasında anlamlı ilişki olduğu, Türkiye'de ($r=,349$) ve Kosova'da ($r=,359$) görev yapan öğretmenlerin kültürün benimsenmesi algısı ile önlemsel alt boyutu arasında anlamlı ilişki olduğu, Türkiye'de

($r=,419$) ve Kosova'da ($r=,375$) görev yapan öğretmenlerin kültürün benimsenmesi algısı ile gelişimsel alt boyutu arasında anlamlı ilişki olduğu, Türkiye'de ($r=,438$) ve Kosova'da ($r=,439$) görev yapan öğretmenlerin kültürün benimsenmesi algısı ile bütünsel alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin kültürün benimsenmesi algısı ile sınıf yönetimi yaklaşımları gelişimsel alt boyutu arasında Kosova'da görev yapan öğretmenlerin algısına göre daha yüksek düzeye sahiptir. Kültürün benimsenmesi algısıyla sınıf yönetimi yaklaşımları tepkisel, önlemsel ve bütünsel yaklaşımları algısı arasında ise Kosova'daki öğretmenlerin düzeyleri Türkiye'deki öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 4.12'deki verilere göre , Türkiye'de ($r=,303$) ve Kosova'da ($r=,377$) görev yapan öğretmenlerin kültürün yönetilmesi algısı ile tepkisel alt boyutu arasında anlamlı ilişki olduğu, Türkiye'de ($r=,333$) ve Kosova'da ($r=,471$) görev yapan öğretmenlerin kültürün yönetilmesi algısı ile önlemsel alt boyutu arasında anlamlı ilişki olduğu, Türkiye'de ($r=,424$) ve Kosova'da ($r=,465$) görev yapan öğretmenlerin kültürün yönetilmesi algısı ile gelişimsel alt boyutu arasında anlamlı ilişki olduğu, Türkiye'de ($r=,437$) ve Kosova'da ($r=,494$) görev yapan öğretmenlerin kültürün yönetilmesi algısı ile bütünsel alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürün yönetilmesi algısı ile sınıf yönetimi alt boyutları arasında Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin algısına göre daha yüksek düzeye sahiptir.

4.1.10. Onuncu Alt Problem: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer Algıları ile Kültürel Liderlik Algılarına Yönelik Regresyon Analizi

Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarının kültürel liderlik algılarını yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4. 13: Kosova’da Görev Yapan Öğretmenlerin Kültürel Değer Algılarının Kültürel Liderlik Algılarına İlişkin Regresyon Analizi

Model	F(1,446)	p	Std. Olmayan		R	R ²	t	p	CI	VIF
			Katsayı	Std. Error						
1 Sabit	96.546	.00	2.708	.145	.422	.176	18.673	.00	1.000	
BK			.328	.033	.422		9.826	.00	12.013	1.000
2 Sabit	54.716	.00	2.375	.176	.444	.194	13.507	.00	1.000	
BK			.278	.036	.359		7.688	.00	13.897	1.206
UE			.128	.039	.153		3.282	.00	15.785	1.206

Bağımlı Değişken: Kültürel Liderlik Durbin-Watson: 1.966, UE: Uzun Erimlilik, BK: Belirsizlikten Kaçınma, E: Erimlilik

Tablo 4.13 verileri incelendiğinde Kosova’da görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarının kültürel liderlik algılarına ilişkin yapılan regresyon analizi bulgularında kültürel değer algılarının belirsizlikten kaçınma alt boyutu ile kültürel liderlik algıları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucunda oluşan anlamlı regresyon modeline göre $F(1,446) = 96.546$, $p < 0.01$ değeri ve bağımlı değişkendeki varyansın %18’ini (R^2 adjusted = .176) açıkladığı görülmektedir. Belirsizlikten kaçınma alt boyutu kültürel liderliği pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır ($\beta = .422$, $t(446) = 9.826$, $p < 0.01$, $pr^2 = .000$). Kültürel değer algılarının kültürel liderliği etkileme gücüne yönelik yapılan regresyon analizi sonuçlarında kültürel değer algısı belirsizlikten kaçınma alt boyutunun en fazla etki gücü olduğunu göstermektedir. Bu modelde belirsizlikten kaçınma alt boyutunun en fazla gücü olduğu belirtilirken diğer alt boyutlara yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 4.13 verileri incelendiğinde Kosova’da görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarının kültürel liderlik algılarına ilişkin regresyon analizinde kültürel değer algılarının belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik alt boyutları ile kültürel liderlik algıları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir. Analiz sonucuna göre oluşturulan anlamlı regresyon modelinde $F(1, 446) = 54.716$, $p < 0.01$ değeri ve bağımlı değişkendeki varyansın %19’unu (R^2 adjusted = .194) açıkladığını göstermektedir. Belirsizlikten kaçınma ($\beta = .359$, $t(446) = 7.688$, $p < 0.01$, $pr^2 = .000$), ve uzun erimlilik ($\beta = .153$, $t(446) = 3.282$, $p < 0.01$, $pr^2 = .000$), alt boyutları kültürel liderliği pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Kültürel değer algılarının kültürel liderliği etkileme gücüne yönelik

yapılan regresyon analizi sonuçlarında kültürel değer algıları belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik alt boyutlarının en fazla etki gücü olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarının kültürel liderlik algılarına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4. 14: Türkiye’de Görev Yapan Öğretmenlerin Kültürel Değer Algılarının Kültürel Liderlik Algılarına İlişkin Regresyon Analizi

Model	F(1,40)	p	Std. Olmayan Katsayı		Std. Katsayı	R	R ²	t	p	CI	VIF
			B	Std. Error	β						
1 Sabit	83.525	.00	2.353	.177		.340	.114	13.326	.00	1.000	
UE			.384	.042	.340			9.139	.00	13.925	1.000
2 Sabit	63.541	.00	1.748	.197		.407	.163	8.865	.00	1.000	
UE			.281	.044	.248			6.354	.00	14.363	1.167
BK			.262	.042	.243			6.216	.00	17.213	1.167

Bağımlı Değişken: Kültürel Liderlik Durbin - Watson:1.995, UE: Uzun Erimlilik, BK: Belirsizlikten Kaçınma

Tablo 4.14 verileri incelendiğinde Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik algılarına ilişkin yapılan regresyon analizi bulgularında kültürel değer algılarının uzun erimlilik alt boyutu ile kültürel liderlik algıları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucunda oluşan anlamlı regresyon modeline göre $F(1, 640) = 83.525$, $p < 0.01$ değeri ve bağımlı değişkendeki varyansın %11’ini (R^2 adjusted = .114) açıkladığı görülmektedir. Uzun Erimlilik alt boyutu kültürel liderliği pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır ($\beta = .340$, $t(640) = 9.139$, $p < 0.01$, $pr^2 = .000$). Kültürel değer algılarının kültürel liderliği etkileme gücüne yönelik yapılan regresyon analizinde kültürel değerler uzun erimlilik alt boyutunun en fazla etki gücü olduğunu göstermektedir. Bu modelde uzun erimlilik alt boyutunun en fazla gücü olduğu belirtilirken diğer alt boyutlara yer verilmediği de görülmektedir.

Tablo 4.14 verileri incelendiğinde Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarının kültürel liderlik algılarına ilişkin regresyon analizinde kültürel değer algılarının uzun erimlilik ve belirsizlikten kaçınma alt boyutları ile kültürel liderlik algıları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir. Analiz sonucuna göre oluşturulan anlamlı regresyon modelinde $F(1, 640) = 63.541$, $p < 0.01$ değeri ve bağımlı değişkendeki

varyansın %16'ını (R^2 adjusted = .163) açıkladığını göstermektedir. Uzun erimlilik ($\beta=.248$, $t = 640$) = 6.354, $p<0.01$, $pr^2=.000$, ve belirsizlikten kaçınma ($\beta=.243$, $t (640)$ =6.216, $p<0.01$, $pr^2=.000$), alt boyutları kültürel liderliği pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Kültürel değer algılarının kültürel liderliği etkileme gücüne yönelik yapılan regresyon analizi sonuçlarında kültürel değer algıları uzun erimlilik ve belirsizlikten kaçınma alt boyutlarının en fazla etki gücü olduğunu göstermektedir. Bu modelde etki gücünün en fazla olduğu uzun erimlilik ve belirsizlikten kaçınma alt boyutlarına yer verildiği görülmektedir.

4.1.11. Onbirinci Alt Problem: Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer Algıları ile Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarına Yönelik Regresyon Analizi

Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4. 15: Kosova'da Görev Yapan Öğretmenlerin Kültürel Değer Algılarının Benimsenen Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Regresyon Analizi

Model	F(1,446)	p	Std. Olmayan Katsayı		Std. Katsayı	R	R ²	t	p	CI	VIF
			B	Std. Error							
1 Sabit	123.894	.00	3,178	,116		.466	.216	27,364	,00	1,000	
UE			,301	,027	,466			11,131	,00	12,810	1,000
2 Sabit	88.566	.00	2,769	,128		.534	.282	21,662	,00	1,000	
UE			,225	,028	,348			7,915	,00	13,897	1,206
BK			,170	,026	,285			6,472	,00	15,785	1,206
3 Sabit	64.418	.00	2,899	,132		.551	.299	21,992	,00	1,000	
UE			,231	,028	,359			8,229	,00	4,772	1,212
BK			,161	,026	,269			6,144	,00	15,938	1,220
E			-,051	,015	-,137			-3,437	,001	18,171	1,012
4 Sabit	50.913	.00	2,851	,132		.561	.309	21,593	,00	1,000	
UE			,203	,030	,315			6,822	,00	5,256	1,378
BK			,149	,026	,248			5,632	,00	12,778	1,256
E			-,058	,015	-,156			-3,889	,00	18,076	1,044
Kol.			,063	,023	,123			2,747	,006	20,487	1,296

Bağımlı Değişken: Sınıf Yönetimi, Durbin-Watson: 1.936, UE: Uzun Erimlilik, BK: Belirsizlikten Kaçınma, E: Erillik, Kol: Kolektivizm

Tablo 4.15 verileri incelendiğinde Kosova’da görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarına ilişkin yapılan regresyon analizi bulgularında kültürel değer algılarının uzun erimlilik alt boyutu ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucunda oluşan anlamlı regresyon modeline göre $F(1,446) = 123.894$, $p < 0.01$ değeri ve bağımlı değişkendeki varyansın %22’ini (R^2 adjusted = .216) açıkladığı görülmektedir. Uzun Erimlilik alt boyutu benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır ($\beta = .466$, $t(446) = 11.131$, $p < 0.01$, $pr^2 = .000$). Kültürel değer algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını etkileme gücüne yönelik yapılan regresyon analizi sonuçlarında kültürel değerler uzun erimlilik alt boyutunun en fazla etki gücü olduğunu göstermektedir. Bu modelde uzun erimlilik alt boyutunun en fazla etki gücü olduğu belirtilirken diğer alt boyutlara yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 4.15 verileri incelendiğinde Kosova’da görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin regresyon analizinde kültürel değer algılarının uzun erimlilik ve belirsizlikten kaçınma alt boyutları ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir. Analiz sonucuna göre oluşturulan modelde $F(1, 446) = 88.566$, $p < 0.01$ değeri ve bağımlı değişkendeki varyansın %28’ini (R^2 adjusted = .282) açıkladığını göstermektedir. Uzun erimlilik ($\beta = .348$, $t = 446) = 7.915$, $p < 0.01$, $pr^2 = .000$, ve belirsizlikten kaçınma ($\beta = .285$, $t = 446) = 6.472$, $p < 0.01$, $pr^2 = .000$) alt boyutları benimsenen sınıf yönetimini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Kültürel değer algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını etkileme gücüne yönelik yapılan regresyon analizi sonuçlarında kültürel değer algıları uzun erimlilik ve belirsizlikten kaçınma alt boyutlarının en fazla etki gücü olduğunu göstermektedir. Bu modelde etki gücünün en fazla olduğu uzun erimlilik ve belirsizlikten kaçınma alt boyutlarına yer verildiği görülmektedir.

Tablo 4.15 veriler incelendiğinde Kosova’da görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin yapılan regresyon analizinde uzun erimlilik, belirsizlikten kaçınma ve erillik alt boyutları ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir. Analiz sonucunda

anlamli regresyon modeline göre $F(1, 446) = 64.418$, $p < 0.01$ değeri ile bağimli değişkendeki varsayansın %30'unu ($R^2 \text{ adjusted} = .299$) ağıkladığı belirtilmektedir. Uzun erimlilik ($\beta = .359$, $t(446) = 8.229$, $p < 0.01$, $pr^2 = .000$), belirsizlikten kaçınma ($\beta = .269$, $t(446) = 6.1144$) alt boyutları benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını pozitif yönde ve anlamli düzeyde yordamaktadır. Bu modelde bulunan erillik ($\beta = -.137$, $t(446) = -3.437$) alt boyutu ise negatif yönde anlamli yordayıcıdır. Uzun erimlilik, belirsizlikten kaçınma ve erillik alt boyutlarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını etkileme gücüne yönelik yapılan regresyon analizi sonuçlarında kültürel değer algıları uzun erimlilik, belirsizlikten kaçınma ve erillik alt boyutlarının en fazla etki gücü olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.15'te veriler incelendiğinde Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin regresyon analizinde kültürel değer algılarının uzun erimlilik, belirsizlikten kaçınma, erillik ve kolektivizm alt boyutları ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamli yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir. Analiz sonucunda oluşan modele göre $F(1, 446) = 50.913$, $p < 0.01$ değeri ile bağimli değişkendeki varsayansın %31'ni ($R^2 \text{ adjusted} = .309$) ağıkladığı görülmektedir. Uzun erimlilik ($\beta = .315$, $t(446) = 6.822$, $p < 0.01$, $pr^2 = .000$), Belirsizlikten kaçınma ($\beta = .248$, $t(446) = 5.632$, $p < 0.01$, $pr^2 = .000$) alt boyutları benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını pozitif yönde ve anlamli düzeyde yordamaktadır. Erillik alt boyutu ($\beta = -.156$, $t(446) = -3.889$, $p < 0.01$, $pr^2 = .00$) alt boyutu negatif yönde anlamli düzeyde yordamaktadır. En son kolektivizm boyutu ise ($\beta = .123$, $t(446) = 2.747$, $p < 0.01$, $pr^2 = .0.000$) benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını pozitif yönde anlamli düzeyde yordadığı görülmektedir. Regresyon analizi sonucunda oluşan bu modelde uzun erimlilik, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm ve erillik alt boyutlarına yer verilirken güç mesafesi algısı görülmemektedir.

Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algıları ile benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarını yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analiz sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4. 16: Türkiye’de Görev Yapan Öğretmenlerin Kültürel Değer Algılarının Benimsenen Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Regresyon Analizi

Model	F(1,640)	p	Std Olmayan		R	R ²	t	p	CI	VIF
			Katsayı	Std. Error						
1 Sabit	174.512	.00	2,780	,115	.463	.213	24,104	,000	1,000	
UE			,363	,027			13,210	,000	13,925	1.000
2 Sabit	112.748	.00	2,377	,129	.511	.259	18,476	,000	1,000	
UE			,294	,029			10,197	,000	14,363	1.167
BK			,174	,027			6,346	,000	17,213	1.167
3 Sabit	79.527	.00	2,515	,135	.522	.269	18,624	,000	1,000	
UE			,293	,029			10,239	,000	5,820	1.167
BK			,172	,027			6,298	,000	16,432	1.168
E			-,049	,016			-3,152	,002	20,148	1.001

Bağımlı Değişken: Sınıf Yönetimi, Durbin-Watson: 1.963, UE: Uzun Erimlilik, BK: Belirsizlikten Kaçınma, E: Erillik

Tablo 4.16 verileri incelendiğinde Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik algılarına ilişkin yapılan regresyon analizi bulgularında kültürel değer algılarının uzun erimlilik alt boyutu ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucunda oluşan modele göre $F(1, 640) = 174.512, p < 0.01$ değeri ve bağımlı değişkendeki varyansın %21’ini (R^2 adjusted = .213) açıkladığı görülmektedir. Uzun Erimlilik alt boyutu benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır ($\beta = .463, t(1088) = 13.210, p < 0.01, pr^2 = .000$). Kültürel değer algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını etkileme gücüne yönelik yapılan regresyon analizinde kültürel değerler uzun erimlilik alt boyutunun en fazla etki gücü olduğunu göstermektedir. Bu modelde uzun erimlilik alt boyutunun en fazla gücü olduğu belirtilirken diğer alt boyutlara yer verilmediği de görülmektedir.

Tablo 4.16 verileri incelendiğinde Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin regresyon analizinde kültürel değer algılarının uzun erimlilik ve belirsizlikten kaçınma alt boyutları ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir. Analiz sonucu oluşturulan modele göre $F(1, 640) = 112.748, p < 0.01$ değeri ve bağımlı değişkendeki varyansın %25’ini (R^2 adjusted = .259) açıkladığını göstermektedir. Uzun

erimlilik ($\beta=.375$, $t = 640$) = 10.197 $p<0.01$, $pr^2=.000$), ve belirsizlikten kaçınma ($\beta=.233$, $t= 640$) =6.346, $p<0.01$, $pr^2=.000$) alt boyutları benimsenen sınıf yönetimini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Kültürel değer algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını etkileme gücüne yönelik yapılan regresyon analizi sonuçlarında kültürel değer algıları uzun erimlilik ve belirsizlikten kaçınma alt boyutlarının en fazla etki gücü olduğunu göstermektedir. Bu modelde etki gücünün en fazla olduğu uzun erimlilik ve belirsizlikten kaçınma alt boyutlarına yer verildiği görülmektedir.

Tablo 4.16 verileri incelendiğinde Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin yapılan regresyon analizinde uzun erimlilik, belirsizlikten kaçınma ve erillik alt boyutları ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir. Analiz sonucunda modele göre $F(1, 640) = 79.527$, $p<0.01$ değeri ile bağımlı değişkendeki varsayansın %26’ını (R^2 adjusted = .269) açıkladığı belirtilmektedir. Uzun erimlilik ($\beta=.374$, $t(640) = 10.239$, $p<0.01$, $pr^2=.000$), belirsizlikten kaçınma ($\beta=.230$, $t(640) = 6.298$, alt boyutları benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu modelde bulunan erillik ($\beta=-.107$, $t(640) = -3.152$ alt boyutu ise negatif yönde anlamlı yordayıcıdır. Uzun erimlilik, belirsizlikten kaçınma ve erillik alt boyutlarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını etkileme gücüne yönelik yapılan regresyon analizi sonuçlarında kültürel değer algıları uzun erimlilik, belirsizlikten kaçınma ve erillik alt boyutlarının en fazla etki gücü olduğunu göstermektedir.

4.1.12. Onikinci Alt Problem: Türkiye ile Kosova’daki Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algılarının Benimsenen Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Kosova’da görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analiz sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4. 17: Kosova’da Görev Yapan Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algılarının Benimsenen Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Regresyon Analizi

Model	F(1,446)	p	Std. Olmayan		R	R ²	t	p	CI	VIF	
			Katsayı	Std. Err.							
1	Sabit	217,753	.00	2,640	,124	.573	.327	21,271	,000	1,000	1,000
	KLG			,441	,030			14,756	,000	14,797	
2	Sabit		.00	2,647	,123	.580	.334	21,435	,000	1,000	3,073
	KLG	112,943		,544	,052			10,440	,000	14,686	3,073
	KO			-,107	,044	-,163		-2,407	,016	28,459	

Bağımlı Değişken: Sınıf Yönetimi, Durbin-Watson:1.926

KLG: Kültürel Liderlik Genel, KO: Kültürün Oluşturulması

Tablo 4.17 verileri incelendiğinde Kosova’da görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin yapılan regresyon analizinde kültürel liderlik geneli ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir. Analiz sonucunda oluşan anlamlı regresyon modeline göre $F(1,446) = 217.753$, $p < 0.01$ değeri ile bağımlı değişkendeki varyansın %32’ini (R^2 adjusted = 327) açıkladığı görülmektedir. Kültürel liderlik geneli ($\beta = .573$, $t(446) = 14.756$, $p < 0.01$, $pr^2 = .000$) benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Kültürel liderlik genelinin benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına etkileme gücüne yönelik yapılan regresyon analizi sonuçlarında en fazla etki gücüne sahip olduğu belirtilmektedir.

Tablo 4.17 verileri incelendiğinde Kosova’da görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin yapılan regresyon analizinde kültürel liderlik geneli ve kültürün oluşturulması alt boyutu ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir. Analiz sonucunda oluşan modele göre $F(1,446) = 112.943$, $p < 0.01$ değeri ile bağımlı değişkendeki varyansın %33’ünü (R^2 adjusted = 334) açıkladığı görülmektedir. Kültürel liderlik geneli ($\beta = .707$, $t(446) = 10.440$, $p < 0.01$, $pr^2 = .000$) benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Kültürün oluşturulması ($\beta = -.163$, $t(446) = -1.63$, $p < 0.01$, $pr^2 = .000$) alt boyutu ise benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Kültürel liderlik geneli ve kültürün

oluşturulması alt boyutu benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını etkileme gücüne yönelik yapılan regresyon analizi sonuçlarında en fazla güce sahip olduğu görülmektedir.

Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analiz sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4. 18: Türkiye’de Görev Yapan Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algılarının Benimsenen Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Regresyon Analizi

Model	F (1, 640)	p	Std. Olmayan B	Std. Error	Std. β	R	R ²	t	p	CI	VIF
1 Sabit	206,605	,00	2,935	,095		.494	.243	30,750	,00	1,000	
KLK			,342	,024	,494			14,374	,00	11,727	1,000
2 Sabit			2,842	,097		.513	.261	29,259	,00	1,000	
KLK	113,915	,00	,230	,036	,332			6,308	,00	12,662	2,399
KO			,130	,032	,212			4,036	,00	20,278	2,399

Bağımlı Değişken: Sınıf Yönetimi, Durbin-Watson:1.926, KLK: Kültürel Liderlik Genel, KO: Kültürün Oluşturulması

Tablo 4.18 verileri incelendiğinde Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin yapılan regresyon analizinde kültürel liderlik geneli ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir. Analiz sonucunda oluşan anlamlı regresyon modeline göre $F(1,640) = 206.605$ $p < 0.01$ değeri ile bağımlı değişkendeki varyansın %24’ünü (R^2 adjusted =.243) açıkladığı görülmektedir. Kültürel liderlik geneli ($\beta = .494$, $t(640) = 14.374$, $p < 0.01$, $pr^2 = .000$) benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Kültürel liderlik geneli benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına etkileme gücüne yönelik yapılan regresyon analizi sonuçlarında en fazla etki gücüne sahip olduğu belirtilmektedir.

Tablo 4.18 verileri incelendiğinde Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin yapılan regresyon analizinde kültürel liderlik geneli ve kültürün oluşturulması alt boyutu ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir. Analiz sonucunda oluşan modele göre $F(1,640) = 113.915$, $p < 0.01$ değeri ile bağımlı değişkendeki varyansın %26’ünü (R^2 adjusted=.261) açıkladığı görülmektedir. Kültürel liderlik geneli

($\beta = .332$, $t(640) = 6.308$, $p < 0.01$, $r^2 = .000$) benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Kültürün oluşturulması ($\beta = .212$, $t(446) = 4.036$, $p < 0.01$, $r^2 = .000$) alt boyutu benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Kültürel liderlik geneli ve kültürün oluşturulması alt boyutu benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını etkileme gücüne yönelik yapılan regresyon analizi sonuçlarında en fazla güce sahip olduğu görülmektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde öğretmenlerin kültürel değerleri ile kültürel liderlik algıları ve benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki yordayıcı ilişkiler örüntüsü incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizi ile elde edilen bulgular literatür taraması yapılarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1.1. Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer Algı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Elde edilen sonuçlara göre hem Türkiye'de hem de Kosova'da görev yapan öğretmenlerin güç mesafe algısı düşük düzeydedir. Kültürel Değer Algıları güç mesafesi kavramı, örgüt veya kurumlarda birinin diğeri üzerinde saygınlık, otorite ve zenginlik gibi farklılık gösteren durumlarda üstünlük göstermesi ile ortaya çıkan bir olgudur. Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlar bu durumu normal karşılamakta, güç mesafesi karşıtı olan toplumlar ise anormal bir durum olarak görmektedirler (Hofstede, 1984: 28). Güç mesafesi, toplumların kendilerini otoriteye yakın ve uzak hissetmeleri olarak algılanabilir (Gül, 2019). Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda ünvan ve yetkiye çok fazla önem verilir, astlar ve üstler arasında uçurum mesafelerin görüldüğü ifade edilmektedir. Güç mesafesinin, düşük olduğu durumlarda ise yetki ve ünvanlara çok az önem verilir ve görünür mesafelerden söz edilebilmektedir (Akyol, 2009:65). Araştırma bulgularına göre Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin güç mesafesi algıları düşük düzeyde olduğu, Kosova'daki öğretmenlerin Türkiye'ye göre göreceli daha yüksek düzeyde güç mesafesi algılarına hakim oldukları söylenebilir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda da benzer ve farklı sonuçlara rastlandığı görülmektedir. Can ve Gündüz (2021: 1184) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin güç mesafesinin çok düşük düzeyde olduğu, Deniz (2013:88) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin genel güç mesafesinin düşük düzeyde ve okuldaki güç mesafesinin orta düzeyde olduğu, Çavdar (2021:129) tarafından yapılan

çalışmada öğretmenlerin güç mesafesinin düşük düzeyde olduğu ifade edilmektedir. Yöneticiler ve öğretmenlerin güç mesafesi seviyelerinin yüksek olduğu (Yaman ve Irmak, 2010: 170) ve devlet üniversitelerinde çalışan akademik personel ile idari personelin güç mesafesinin yüksek düzeyde olduğu (Uslu ve Ardıç, 2013:330) belirtilmektedir. Khatri'nin (2009) kültürel değer algıları güç mesafesine yönelik yaptığı çalışmada da güç mesafesinin çalışan katılımını, iş tanımlarının doğasını, örgütsel katılımı, karar vermeyi, disiplini, kontrolü, kıdemli çalışanlara hürmeti, yönetim geliştirmeyi ve örgütsel yapılanmaya etken olduğunu ifade etmiştir. Tüm bu bilgiler ışığında güç mesafesi algısının toplumların demokratik anlayış ve tercihlerinin bir göstergesi olduğu, Türkiye ve Kosova'da görev yapan öğretmenlerin üst yönetimle aralarındaki güce ilişkin algının düşük ve üzeri düzeylerde olması eğitim yönetimi açısından arzu edilen düzeye ulaşamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Elde edilen sonuçlara göre Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin belirsizlikten kaçınma algısı yüksek Kosova'da görev yapan öğretmenlerin belirsizlikten kaçınma algısı çok yüksek düzeydedir.

Kültürel değerler algısının belirsizlikten kaçınma kavramı, toplumlarda bilginin olmadığı, karmaşıklığın yaşandığı ve gelecek hakkında çok fazla endişenin öngörüldüğü ortam özelliklerini ifade etmektedir. Aşırı belirsizlik, hızlı ve kestirilemez değişim, yüksek tedirginlik, kuşaklar arası mesafe ve duygusallık belirsizlikten kaçınma kavramına verilebilecek örnekler arasındadır. Belirsizlikten kaçınma eğilimi olan toplumlar girişimcilikten yoksundur. Belirsizlikten kaçınma eğilimi olan toplumlar için netlik çok önemlidir. Değişik düşünce ve yönelimlere karşı toleransları düşüktür. Yoldan sapma belirsizlikten kaçınma eğilimi olan toplumlar için en büyük tehlikeyi kapsamaktadır (Lee, Hu & Li, 2020: 347). Ülkeler ve toplumlar belirsizlikten kaçınma eğilimleri düşük ve yüksek olarak sınıflandırılmaktadırlar. Belirsizlikten kaçınma algıları düşük düzeyde olan toplumların geleceğe bakış açılarında belirsizlik düşünceleri çok fazla yoktur. Aile kuralları esnektir, milliyetçilik duyguları yoğundur, güven ve motivasyon dereceleri yüksektir. Olumsuzlukları tolere edebilirler. Belirsizlikten kaçınma algıları yüksek olan

toplumlarda ise aile kuralları katıdır, milliyetçilik duyguları önemsizdir, karamsardır, mutsuz ve olumsuz düşünceleri ön plandadır (Minkov & Hofstede, 2014: 164).

Araştırmaya katılan Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algıları belirsizlikten kaçınma alt boyutu düzeylerinin yüksek olduğu, göreceli Kosova'daki öğretmenlerin Türkiye'deki öğretmenlere göre daha yüksek seviyeye sahip oldukları görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin belirsizlikten kaçınma algıları yüksek olan toplum özelliklerini taşıdıkları ifade edilebilir. Eğitim fakültesi farklı bölüm öğretmen adaylarının kültürel değer algılarının belirsizlikten kaçınma düzeyinin orta olduğu (Korkut & Keskin, 2015), sınıf öğretmenliği dördüncü ve üçüncü sınıf öğretmen adaylarının belirsizlikten kaçınma düzeyinin yüksek olduğu (Terzi, 2004), ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin belirsizlikten kaçınma düzeylerinin yüksek olduğu (Çelik, 2012), eğitim fakültesi öğretmen adaylarının orta düzey belirsizlikten kaçınma eğilimlerinin (Saylık & Han, 2021; Yıldırım, 2016) olduğu görülmüştür. Ayrıca belirsizlikten kaçınma kültürel değerinin yüksek olduğu çok sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Bodur ve Kabasakal, 2002; Saylık, 2017; Turan, Durceylan ve Şişman, 2005; Wasti, 1995). Tüm bu sonuçlara göre belirsizlikten kaçınma algısının, toplumların girişimcilik yönelimleri ve gelişimlerinin bir göstergesi olduğu, Kosova ve Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin üst yönetimle aralarındaki belirsizlik algısının yüksek düzeylerde olması eğitim yönetimi ve denetimi açısından arzu edilen düzeye henüz ulaşılmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Elde edilen sonuçlara göre Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin kolektivizm algısı orta düzeyde Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kolektivizm algısı ise yüksek düzeydedir.

Kültürel değer algısının kolektivizm kavramı, toplumların bireysel çıkarları yerine toplumsal çıkarların üstünlük gösterdiği durumlar olarak ifade edilebilir. Kolektivizm ile bireycilik birbirinin tam tersidir. Bireyciliğin üstün olduğu toplumlarda bireysel çıkar ve bencillik ön plandadır. Hayat standartları ve şartları yüksek derecededir. Bireyler toplumdan çok kendi çıkarları ve gelirlerini artırmak için çalışmaktadır (Gökçe, 2017: 180). Bireyciliğin yoğun yaşandığı ailelerde aile öğeleri kendilerini ben diye tanıtmaktadır

(Atalay, 2005:37). Bireyler arasında iletişim yok diyecek kadar azdır. Herkes kendi çıkarını korumak için uğraşmaktadır. Bireysel başarılar ön planda olup herkes kendi başına hareket ederek kendi kararlarını vermektedir (Jahangirov, 2012:51). Kolektivizm toplumlarda ise toplum çıkarları ön plandadır. Toplumsal faydanın sağlanacağı konular önemlidir. Ben yerine biz kavramı kullanılmaktadır. Karar alınırken grup düşüncelerine saygı duyulmaktadır. Aile bağları çok önemlidir. Kolektivizm toplumlarda çatışmadan kaçınılmakta ve utanma duygusu has safhadadır (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010: 117; Hui ve Triandis, 1986).

Kolektivizm ve bireysellik kültürel değerleri kültürel farklılıkların en belirgin şekilde ifade edilmesine yardımcı olmaktadır (Robert ve Wasti, 2002). O yüzden ülkeler arası karşılaştırılmalı araştırmalarda en fazla kullanılan eğilim olarak ifade edilmektedir (Green, Deschamps ve Paez, 2005). Triandis (1995) kolektivizm ve bireysellik ile yaptığı çalışmada dört boyuttan bahsetmektedir. Birinci boyut ben ve biz kavramı, ikinci boyut bireysel ve toplumsal hedef, üçüncü boyut bireysel ve sosyal norm, görev ve yükümlülükler ve en son dördüncü boyut ilişkilerde bireysel ve toplumsal vurgunun yapılmasıdır (Akt: Dakhli, 2009). Hofstede (2001) tarafından ülkelerin kültürel özelliklerini belirlemek adına yaptığı çalışmada Türkiye'nin kolektivizm kültürel değerine sahip olduğunu ifade etmektedir. Hofstede'nin (1984:123) yaptığı bir başka araştırmada ise Japonya, Yunanistan ve Türkiye'nin kolektivizm kültürel değerine sahip olduğunu ancak ABD, İngiltere ve Avuturya'nın da bireysellik kültürel değerine sahip olduklarını belirtmiştir. Gürbüz ve Bingöl (2007:83) tarafından yapılan çalışmada ise yöneticilerin kültürel eğilimlerinde örgüte sahip olma özellikleri gösterdiklerini, yüksek güç ve belirsizlikten kaçınma eğilimleri ile toplulukçu kültürü esas aldıkları görülmüştür.

Bu araştırmada Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin kolektivizm algısı orta düzeyde Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kolektivizm algısının ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Üniversite öğrencilerine yönelik yapılan araştırmalarda, öğrencilerin yatay ve dikey kolektivizm düzeylerinin yüksek olduğu (Kahveci, Gültekin & Eker, 2019: 10; Özbek,

2010:37), belirlenen ortalamanın üzerinde olduğu (Uzuntarla, Fırat & Ceyhan, 2016) ve kolektivizmin bireycilikten daha baskın ve daha yüksek düzeyde olduğu (Zeyada, 2018: 83) görülmüştür. Tüm bu sonuçlara göre kolektivizm algısının toplumların toplumsal çıkarlarının bir göstergesi olduğu, Kosova ve Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin eğitim yönetimi ile aralarındaki toplumsal çıkarlara ilişkin algının orta ve yüksek düzeylerde olması eğitim yönetimi açısından arzu edilen düzeye ulaşılmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Elde edilen sonuçlara göre Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin uzun erimlilik algısı yüksek düzeyde Kosova’da görev yapan öğretmenlerin uzun erimlilik algısı çok yüksek düzeydedir.

Kültürel değer algıları uzun erimlilik kavramı uzun döneme yönelim olarak ifade edilebilir. Karşıt anlamı kısa döneme yönelim olarak belirtilebilir. Uzun döneme yönelik kayıplar, kısa döneme yönelik kazançlara önem verme derecesi olarak ifade edilmektedir (Taras, 2007: 6-7). Uzun Erimlilik boyutu kültürel değer algılarına Hofstede tarafından 1991 yılında eklenmiştir. Çinliler tarafından yapılan değerler araştırmasında ortaya çıkan bu boyut düşük düzey eğilimli toplumları kısa döneme yönelim, yüksek düzey toplumlarında uzun döneme yönelim olarak sınıflandırmaktadır. Hofstede, kültürel değerlere uzun erimlilik boyutunu ekleyerek modeli evrensel boyuta taşımayı başarmıştır. Bu bağlamda geçmiş ve şimdiki zamanla uğraşanları kısa döneme yönelim, gelecek ile uğraşanları uzun döneme yönelim olarak adlandırmıştır (Almagtome, 2015:66). Uzun döneme yönelimli toplumlar sabırlıdır, beklemeyi bilir, düzeni sağlar ve hedefi büyük başarılarıdır. Kısa döneme yönelimli toplumlar ise çok sabırsızdır, geçmişten gelen gelenek ve göreneklere çok saygılıdır ve küçük başarılarla tatmin olurlar.

Araştırmanın birinci alt boyut sonuçlarına göre Türkiye’deki öğretmenlerin uzun erimlilik alt boyutunun yüksek düzeyde olduğu ancak Kosova’daki öğretmenlerin Türkiye’ye göre daha yüksek düzeye sahip oldukları belirtilmektedir. Yüksek düzey özelliklerini taşıyan öğretmenlerin geleceğe yönelik ileri görüşlü, stratejik planlama yapabilen, hedeflerine yönelik güçlü adımlarla ilerleyen bir toplum grubunda bulduklarını göstermektedir.

Hofstede (1984) 76 ülke arasında Türkiye kısa erillik algısı olarak 47. sırada konumlandırmaktadır. Bu sıra da gelenek ve görenekleri koruma, toplumsal düzen, şimdiki zamana odaklanma, düşük puan gibi özelliklere vurgu yapmaktadır. Hostede (2001:356) 23 ülke arasında yaptığı çalışmasında ise 23 ülkenin uzun erimlilik puanlarını belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırmaya göre Çin'in (118 puan) en yüksek, Pakistan'ın (0 puan) ise en düşük düzeye sahip olduğu görülmüştür. Saylık ve Han (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin uzun erimlilik algılarının da yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Tüm bu sonuçlara göre uzun erimlilik algısı, toplumların uzun döneme yönelimin bir göstergesi olduğu, Kosova ve Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin üst yönetimle aralarındaki uzun döneme yönelim algısının yüksek düzeyde olması eğitim yönetimi açısından Kosova'da arzu edilen düzeye ulaşıldığını Türkiye'de ise arzu edilen düzeye henüz ulaşılmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Elde edilen sonuçlara göre hem Türkiye'de hem de Kosova'da görev yapan öğretmenlerin erillik algısı düşük düzeydedir.

Kültürel değer algıları erillik kavramı, toplumlarda cinsiyet farklılığına yüklenen değerleri ifade etmektedir. Erillik ve Dişilik olarak sınıflandırılan boyut toplumun kime öncelik verdiğini, nasıl görüldüğünü, iklimini ve kültürel değerlerini özetlemektedir. Dişiliğin hakim olduğu toplumlarda naziklik, sabırlılık, mütevazilik, yavaş hareket etme ve saygınlık ön plandadır. Bu toplumlar insanlar arası ilişkilere önem vermektedir. Aksine kültürün erillik boyutunda risk, hareket ve atılganlık görülmektedir. Erillik toplumlarda eril özelliklere sahip bireylerin sayısı fazladır. Dişilik toplumlarda ise dişil özelliklere sahip bireylerin sayısı çoktur. Dişil kültür öğretmenleri öğrencilerini cesaretlendirir, motive eder, işbirliğe yönlendirir ve başarımları için tam destek sunar. Eril toplumlarda ise okul başarısızlığı onlar için felakettir (Hofstede, 1980). Eril ve dişil toplumlarda ayrıca öğretmen ve öğrenci değerlendirilmesinde de farklılık görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin erilliği düşük düzeydedir. Düzeylerine göre davranış ve hareketleri dengededir. Hostede'nin kültürel boyutlarından erillik ve dişilik boyutunu kullanarak

Türkiye ve İnan kültürel değer düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türkiye ve İnan'da Hofstede'nin dişilik kültürel değerinin hakim olduğu ve düzeyinin yüksek olduğu ifade edilmiştir (Aydoğan ve Zemestani, 2014). Erillik ve dişilik kültürel değerlerinin yönetim kültürleriyle de bağlantılı olduğu görülmektedir. Tüm bu sonuçlara göre erillik algısının toplumların cinsiyet farklılığına yüklenen değerlerin bir göstergesi olduğu, Kosova ve Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin st yönetimle aralarındaki cinsiyet farklılığına yönelik algının düşük düzeyde olduğu ve eğitim yönetimi açısından cinsiyet farklılığına ilişkin yeterli düzeye varılamadığı biçiminde yorumlanabilir. Türkiye'deki ğretmenlerin Kosova'daki öğretmenlere göre erillik düzeylerinin daha yüksek olması toplumsal özelliklerinin erillik değerlere yönelik belirgin davranışlar gösterdiğinin bir ifade biçimi olduğu söylenbilir.

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algıları alt boyutları düzeylerinin karşılaştırılmasında Kosova'da görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinin Türkiye'deki öğretmenlere karşılık daha yüksek düzeyde olduğu, erillik alt boyutunda ise Türkiye'nin daha yüksek düzeye sahip olduğu belirtilebilir. Buna göre Kosova'da görev yapan öğretmenler, kültürel değer güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm ve uzun erimlilik değerlerini daha belirgin şekilde hissettiklerini ve davranışlarında gösterdiklerini, Türkiye'deki öğretmenlerin ise erillik değerlerinin daha görünür biçimde uyguladıkları şeklinde ifade edilebilir.

5.1.2. Türkiye ile Kosova'daki ğretmenlerin Kültürel Liderlik Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması Yönelik Tartışma ve Sonuç

Elde edilen sonuçlara göre hem Türkiye hem de Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik geneli, kültürün oluşturulması ve yönetilmesi algısının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Kültürün benimsenmesi algısının ise Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin yüksek düzeyde Kosova'da görev yapan öğretmenlerin ise çok yüksek düzeye sahip olduğu belirtilmektedir.

Okul süreçlerinin bütünlük içinde sürdürülmesinde en önemli etken okul yöneticisidir. Okul yöneticisi okul kültürünü oluşturup, şekillendirme, yönetme ya da var olan kültürü

benimseyip sürdürebilmesinde en büyük görevi üstlenmektedir (Balcı, Özden ve Açıklan, 2005: 196). Okul yöneticisi öğretmen ya da öğrencileri ile güçlü bir iletişim kurabilmek için en kolay yol olan kültür üzerinden ilerlemelidir (Taormina, 2008). Kültürel lider, okul kültürü ile okulun vizyonu doğrultusunda çalışanlarını biraraya getirebilir, onları yönlendirebilir ve okul kültürünü benimsemelerini sağlayabilir. Kültürel liderin değere dayalı bir yönetim sağlaması, öğretmenlerin manevi doyum, profesyonel gelişim ve işbirlik içinde çalışmalarına etki ettiği görülmektedir (Uygur, 2021).

Kültürel lider başarıya giden yolun kilit anahtarıdır (Güçlüol, 1985: 89). Kültürel lider okulun kültürünü oluşturan norm, inanç, sembol, gelenek ve ortak düşünce aracılığıyla çalışanları hedefe ulaştırmaktadır (Yıldırım, 2001). Kültürel lider, okul kültürü gibi temel bir olguya odaklandığı için birden fazla elementi içermektedir. Vizyon ve misyon görevinin başında gelmektedir. Okul kültürünü yansıtan ya da algılayan durum özellikleri, lider davranışları, yönetsel eylemler, performans, geleneğin kullanımı, tutarlılık, süreklilik, istikrar, takipçilerin lidere karşı yorumları olarak sıralanabilir. Ayrıca elementlerin tümünü etkileyen en önemli etken kültürel liderin kişisel nitelikleridir. Kültürel liderliği oluşturan elementlerin çıktıları okul kültüründe açıkça görülmektedir. Kişisel nitelikler özgüven, kültürü benimseme, başkalarına tanıtma ve kabulleme gibi etkileyen anlatıcı özelliklerini kapsamaktadır. Vizyon ve misyonuna karşılık radikal ve tutucu ideoloji olarak gösterilebilir. Algılanan durumlarda liderin durumu yönetebilme kapasitesinde ayrı bir özelliğini ifade etmektedir. Kültürel lider ne kadar daha fazla elemente sahip olursa o kadar daha kolay okul kültürü oluşturur, benimser ve yönetir (Trice ve Beyer, 1993: 70-113).

İlgili literatür incelendiğinde okul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerinin yüksek düzeyde (Gökalp, 2018:138), öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kültürel liderlik algılarının yüksek düzeyde (Akgül, 2019: 971), okul öncesi öğretmenlerin görüşlerine göre müdürlerin kültürel liderlik algılarının yüksek düzeyde (Çek, 2011: 84), öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kültürel liderlik düzeyleri orta düzeyde (Aksu, Fırat ve Şahin, 2003: 503) ve ilkökul yöneticilerinin kültürel liderlik düzeylerinin yüksek düzeyde (Uygur, 2021) olduğu görülmüştür. Tüm

bu sonuçlara göre kültürel liderlik algısının, okul kültürünün oluşturulması, benimsenmesi ve yönetilmesine yönelik yüklenen liderlik görevlerinin bir göstergesi olduğu, Kosova ve Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin üst yönetimle aralarındaki kültürel liderlik algılarının yüksek ve çok yüksek düzeyde olması, eğitim yönetimi açısından yeterli düzeye varıldığı ancak bu düzeyi daha yüksek seviyelere ulaştırmak adına eğitim yönetimi ilke ve süreçlerinde daha etkin biçimde görev almalarının ve öğretmenlerin değerli olduklarını hissetmelerini ve bunları kültüre yansıtıp okuldaki öğretmenler arası işbirliği teşvik etmeleri açısından daha çok çaba harcamanın gerekliliğine vurgu yapılarak yorumlanabilir.

5.1.3. Türkiye ve Kosova’daki Öğretmenlerin Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Algı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Elde edilen bulgulara göre Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin tepkisel alt boyutu yüksek, Kosova’da görev yapan öğretmenlerin tepkisel alt boyutu çok yüksek düzeydedir. Ancak hem Türkiye hem de Kosova’ daki öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları önlemsel, gelişimsel ve bütünsel alt boyutlarının çok yüksek düzeye sahip oldukları görülmektedir.

Sınıf yönetimi, öğrenciler için eğitim ve öğretim etkinliklerinin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayabilmektir (Balay, 2003: 19). Sistem, disiplin ve yönetim alanları olarak görülen sınıf yönetimi, başarılı toplumların temelinde bulunan çok önemli bir etkidir (Hardin, 2012: 3). Sistem özelliği sınıf yönetimini sınıfın sistematik yönetim süreçlerinin takip edilmesi olarak ifade edilebilir. Yönetim sürecinin belli aşamalarında nelerin yapılmasının önemli olduğu özellikleri üzerinde durulur. Eğitimin başarılı bir öğretim boyutuna taşınması için bu süreçlerde yönetimin ne kadar başarılı ve etkin bir şekilde aktif olmasının önemliliğini vurgular. Sistem, disiplin ve yönetim farklı alanlar olarak görülse de birbirlerinden ayrılmayan birer parçadır.

Sınıf yönetimi yaklaşımları geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar olarak sınıflandırılmaktadır (Aydın, 1998: 5-8). Geleneksel yaklaşımlar disiplinin ön planda, öğretmenin merkezde ve öğrencinin pasif olduğu bir eğitim anlayışıdır (Uyanık Balat, 2013:6). Çağdaş yaklaşımlar

da ise öğrenci merkezde ve aktif, öğretmen rehber görevinde ve demokratik bir sınıf ortamının sağlandığı eğitim anlayışı mevcuttur (Aydın, 2013: 6). Çağdaş yaklaşımlar eğitimde öğrencilerin araştırmacı ve öğretmenlerin yönlendirici ile yenilikçi olmalarını desteklemektedir. Yaklaşımlar öğretmenlerin becerilerine göre değerlendirilebilir. Tepkisel yaklaşımı kullanan öğretmen ödül ve cezaya başvurduğu için sınıf yönetimi açısından zayıf olduğu şeklinde yorumlanabilir (Erdoğan, 2008: 25). Önlemsel yaklaşımı kullanan öğretmen, sınıf içinde ortaya çıkabilecek istenmeyen davranışlar için sürekli önlem alma sorumluluğundadır. Bu yüzden sürekli alınan önlemler öğrencilerin sıkılmasına, motivasyonlarında düşüş yaşamalarına sebep olmaktadır (Ağaoğlu, 2002: 13). Gelişimsel sınıf yönetimi anlayışını takip eden öğretmen, öğrenci gelişim aşamalarına göre sınıf yönetimini sağlamaktadır. Her gelişim sürecinde dikkat edilmesi gereken konular üzerinde net kararların alınması ve uygulanması söz konusudur (Ünal ve Ada, 2003: 38). Bütünsel sınıf yönetimi anlayışı ise tüm yaklaşımlardan oluşan bir karma yaklaşım olarak düşünülebilir. Duruma, ortama ve gelişim aşamasına göre gerekli durumlarda gerekli eğitim müdahalesinin verildiği bir yaklaşım türüdür (Başar, 1999:6).

İlgili literatürde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yüksek olduğunu (Sadık ve Dikici Sığırtmaç, 2016), birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi inançlarının yüksek düzeyde olduğu (Ocakcı ve Samancı, 2019), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerin yüksek düzeyde (Vatansever Bayraktar ve Kendirici, 2020), ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı düzeylerinin iyi düzeyde (Yılmaz ve Aydın, 2015), öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeylerinin çok iyi düzeyde (Kale ve Baburşah, 2017) ve öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutunun orta düzeyde olduğu (Karabatak ve Alanoğlu, 2018) ifade edilmiştir. Bu sonuçlar temelinde Kosova ve Türkiye’de öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarında fiziksel düzen, öğretim boyutu, zamanın etkili kullanımı ve yöntem tekniklere hakimiyet konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları ayrıca Kosova’daki öğretmenlerin Türkiye’deki öğretmenlere göre sınıf yönetimi yaklaşımları konusunda daha yüksek derecede aktif katılım sağladıkları, eğitim yönetimi açısından istenilen bir unsuru yerine getirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

5.1.4. Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer Algılarının Cinsiyet ve Ülke Değişkenine Göre Karşılaştırılması Yönelik Tartışma ve Sonuç

Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algılarının cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan t-testi analizi sonucunda hem Türkiye hem de Kosova'daki öğretmenlerin güç mesafesi ile erillik alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre Türkiye ve Kosova'da görev yapan kadın öğretmenlerin güç mesafesi ile erillik algısı erkek öğretmenlerin güç mesafesi ile erillik algısından göreceli daha düşük düzeydedir. Ayrıca Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin güç mesafesi ve erillik kültürel değerlerinin etki gücü, Kosova'da görev yapan öğretmenlerin güç mesafesi ve erillik kültürel değerleri etki gücünden daha yüksektir.

Hofstede 1984-2001 yılları arasında ulusal kültürlerin değerlerini belirlemek amacıyla Türkiye'nin de içinde bulunduğu 40 farklı kültürü kapsayan yüzbin denek üzerinde bir araştırma yapmıştır. Hofstede'nin araştırma bulgularına göre kültürel farklılıklara sahip çalışanların değer ve tutum farklılığında cinsiyet değişkeninin etken olmadığını sadece ülkeler arası farklılıklardan kaynaklanabileceği sonucuna ulaşmıştır (Hofstede, 2010). Hofstede'ye (1984) göre toplumsal davranış kültür tarafından, kültür ise değerlerle yönetilmektedir. Farklı genlere sahip bireyler benzer toplumlaşma süreçleri yaşamaktadır. Bu konu bağlamında en çarpıcı örneği Amerikan toplumu üzerinde göstermiştir. Amerikan toplumunun çok farklı genlere sahip olmasına rağmen ortak zihinsel programlama süreçlerini yürüttüklerini ve değerlerinin zamanla değişmediğini ifade etmiştir.

Konu ilgili araştırmalarda benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve öğrencilere yönelik yapılan çalışmalarla desteklenmektedir (Ateş, 2019; Bozkurt; 2022:56; Korkut ve Keskin, 2015; Terzi, 2004). Bu sonuçlara göre Kosova ve Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin belirsizlikten kaçınma, kolektivizm ve uzun erimlilik algılarında cinsiyet farklılığı etkisinin olmadığı, güç mesafesi ve erillik algılarında ise cinsiyet farklılığının önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algılarının ülke değişkenine ilişkin yapılan t-testi analizinde hem Türkiye hem de Kosova'da görev yapan öğretmenlerin güç

mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm, uzun erimlilik ve erillik algılarında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Buna göre ülkesi Kosova olan öğretmenlerin ülkesi Türkiye olan öğretmenlere göre güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm ve uzun erimlilik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir. Erillik algısında ise ülkesi Türkiye olan öğretmenlerin ülkesi Kosova olan öğretmenlere göre erillik algı düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin güç mesafesi algısının etki gücü orta düzeyde, belirsizlikten kaçınma ile kolektivizm algısının etki gücü çok yüksek düzeyde, uzun erimlilik algısının etki gücü düşük düzeyde ve erillik algısının etki gücünün orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algıları ve alt boyutlarında anlamlı farklılığın görülmesi kültürlerarası yaşanan farklılaşmaktan kaynaklanabileceği görüşünü kuvvetlendirmektedir. Değerler toplumsal düzen içinde kültürel boyuta ulaşmakta ve boyutlar arası farklılıklara sebep olmaktadır. Kültürel değer temelinde Amerika ve Türkiye'nin karşılaştırıldığı çalışmada (Erkenekli, 2011) ülke değişkeninin en büyük etken olduğu ve ülke değişkeninin farklılıkların yaşanmasına en büyük sebep olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca Türkiye ve Kosova'da toplumsal düzen bağlamında çok sayıda farklılıklar mevcuttur. Öğretmenlerin bulunduğu örgüt iklimi ve okul kültürü örnek olarak gösterilebilir. Farklı okul iklimi ve kültüründe gelişen kültürel değerler bireyler ve ülkeler arasında farklılık yaşanmasına sebebiyet verebilir. Bu sonuçlara göre Kosova ve Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin ülke değişkenine göre güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm, uzun erimlilik ve erillik algılarının eğitim yönetimine ilişkin temel etkenleri oldukları ayrıca her iki ülkede de eğitim yönetiminin farklı biçimde ve uygulamada gerçekleştirildiğini, süreç ve sonuç olarak bile farklılıkların görülebileceği şeklinde ifade edilebilir.

5.1.5. Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algılarının Cinsiyet ve Ülke Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan t-testi analizi sonucunda hem Türkiye'deki öğretmenlerin kültürel liderlik

genelinde hem de Kosova'daki öğretmenlerin kültürel liderlik genelinde anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre Türkiye'de görev yapan kadın öğretmenlerin kültürel liderlik geneli erkek öğretmenlerden daha düşük ve Kosova'da görev yapan kadın öğretmenlerin kültürel liderlik geneli erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Ayrıca Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik geneli etki gücü Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik geneli etki gücünden yüksektir.

Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan t-testi analizi sonucunda Türkiye'deki öğretmenlerin kültürün oluşturulması alt boyutunda anlamlı farklılık görülürken Kosova'daki öğretmenlerin kültürün oluşturulması alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Türkiye'de görev yapan kadın öğretmenlerin kültürün oluşturulması algısı, erkek öğretmenlerin kültürün oluşturulması algısından daha düşük düzeydedir. Kosova'da görev yapan kadın öğretmenlerin kültür oluşturulması algısı erkek öğretmenlerin kültür oluşturulması algısından daha yüksektir. Ayrıca hem Türkiye'de hem de Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürün oluşturulması algısı etki gücünün eşit olduğu belirtilmektedir.

Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan t-testi analizi sonucunda Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin kültürün benimsenmesi ve yönetilmesi alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı, Kosova'daki öğretmenlerin kültürün benimsenmesi ve yönetilmesi alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Kosova'daki kadın öğretmenlerin kültürün benimsenmesi ve yönetilmesi algısı erkek öğretmenlerin kültürün benimsenmesi ve yönetilmesi algısından daha yüksektir. Kosova'daki öğretmenlerin kültürün benimsenmesi ve yönetilmesi algılarının etki gücünün de eşit düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının kültürel liderlik geneli cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığı olduğu ayrıca alt boyutlarında aynı boyutlar olmamak üzere anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Çek (2011: 84) okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin yaptığı araştırmada, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığını ifade etmiştir. Özüberk (2014:

116) tarafından yapılan çalışmada ilkokul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerine göre kültürel liderlik algılarının cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Yıldırım (2001) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik kültürel liderlik algılarına ilişkin anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Literatüre göre Türkiye ve Kosova karşılaştırılmasında öğretmenlerin kültürel liderlik geneli ve farklılık gösteren alt boyutlarında anlamlı farklılığın görülmesi yapılan çalışmalara göre de değişimin yaşandığını göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin Türkiye ve Kosova'daki öğretmen görüşlerine göre farklı bakış açılarına, kültürel liderlik davranışlarında farklı görüşlere sahip olmalarına sebebiyet verdikleri şeklinde ifade edebilir.

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının ülke değişkenine ilişkin yapılan t-testi analizinde kültürel liderlik geneli ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel liderlik geneli ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılığın görülmesi kültürler arası farklılığın okul kültürü ve okul ikliminde etkilediğini her ülkenin farklı kültürü olduğu gibi her okulun ve okul yöneticisinde farklı bir düzen ile uygulamaya sahip olduğunu güçlendirmektedir. Erkenekli 'e (2011) göre, kültürel boyutlarda en büyük etkenin ülke etkeni olduğu ifade edilmektedir.

5.1.6. Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Cinsiyet ve Ülke Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan t-testi analizi sonucunda Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları alt boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Kosova'da görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi gelişimsel ve bütünsel alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir

Bozgeyikli ve Gözler (2016), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığını ifade etmişlerdir. Vatansever Bayraktar ve Kendirici (2020) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin fiziksel düzen ve motivasyon alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediğini, Kale ve Baburşah (2017) ile Öntaş ve Okut (2017) öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini, Höbek ve Üredi (2017) öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerine ilişkin cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğunu belirtmişlerdir. Tüm bu sonuçlara göre Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine ilişkin kullanılan yöntem tekniklerde, tercih edilen yaklaşımlarda, öğrenci başarısında ve öğretim uygulamasında eğitim yönetimi açısından çok yüksek etkileyici gücünün olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarının ülke değişkenine ilişkin yapılan t-testi analizi sonuçlarında tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

Kültür, bir toplumun yaşayış biçimi, sosyal mirası, çağın ihtiyaçlarına göre değişen, süreklilik gösteren ve toplumsal bütündür (Odabaşı, 1986: 153-154). Her ülkenin kendi toplumsal özelliklerini kapsayan bir kültürü vardır. Her kültürün yönetim boyutu mevcuttur. Yönetim her alanda farklılık gösterebilir. Sınıf yönetimi de bunların bir parçasıdır. Ülke değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı farklılığın görülmesi, her ülkenin kendine has benimsenen sınıf yönetimi özellikleri olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.1.7. Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer ve Kültürel Liderlik Algıları Arasındaki İlişki Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Türkiye'deki öğretmenlerin kültürel değer algılarından güç mesafesinin kültürel liderlik geneli, kültürün oluşturulması ve kültürün yönetilmesi alt boyutları arasında anlamlı ilişki olmadığı, güç mesafesi ile kültürün benimsenmesi alt boyutunda anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algıları güç mesafesinin kültürel

liderlik geneli, kültürün benimsenmesi, kültürün yönetilmesi arasında anlamlı ilişki olmadığı, güç mesafesinin kültürün oluşturulması arasında ise anlamlı ilişki olduğu belirtilmektedir.

Güç mesafesi orta ve üzeri olan kültürler okul ortamında çok fazla seslerini duyurmazlar, kültürel lidere sorunu dile getirmek için çaba harcamazlar ve kültürel liderlik rollerini sorgulamadıkları görülmektedir. Güç mesafesi düşük olan kültürlerde ise tam tersi yaşanmaktadır. Öğretmenler her fırsatta seslerini kültürel lidere duyurmaya çalışmakta, kararlara katılım sağlayabilmek için öneriler üretmektedirler (Rhee, Dedahanov ve Lee, 2014:709). Güç mesafesi düşük olan kültürel ortamların kültürel liderliğe olumsuz etkileri olduğu ayrıca iş güvenliği açısından da negatif etkileri olduğu ifade edilmektedir (İlhan ve Alımanoğlu-Yemişçi, 2020). Güç mesafesi yüksek olan toplumlar kolektivist kültürel değer algısına sahiptir. Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda süreç önemlidir, hiyerarşik düzen mevcuttur, sorunlara ayrıntılı açıklama yaparak çözüm üretilmesi beklenmektedir (Acuner ve İlhan, 2002, 12-13). Ateş (2019) tarafından yapılan çalışmada güç mesafesi algısının öğretmenlerin mizaçları ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Yaman ve Irmak (2010) tarafından yapılan çalışmada ise yöneticiler ve öğretmenlerin arasındaki güç mesafesi ilişkisi incelenmiştir. Öğretmenler ile yöneticiler arasındaki güç mesafesinin yüksek olduğu ayrıca yöneticilerin kendi başlarına karar verip yetkilerini devretmediklerine dikkat çekilmiştir.

Bu bağlamda sergilenen davranışların eğitim yönetimi açısından istenilen ve öngörülen davranış biçimi olmadığı şeklinde yorumlanabilir. İlişkiler ile hayat kalitesine değer veren erillik kültürel değerine sahip öğretmenler, kültürün yönetilmesinde de bu değer ve inançlar üzerinden hareket etmektedir (Hofstede ve Hofstede, 2005: 120). Bu bilgilere göre öğretmenlerin erillik kültürel değerinin kültürün yönetilmesinde ilişkilerin geliştirilmesinde ve kalitenin düzeltilmesinde etklidir şeklinde yorumlanabilir.

Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer belirsizlikten kaçınma algısı ile kültürel liderlik geneli, kültürün oluşturulması, kültürün benimsenmesi ve kültürün yönetilmesi arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Kosova'da görev yapan

öğretmenlerin kültürel değer belirsizlikten kaçınma algısı ile kültürel liderlik geneli ve alt boyutları arasındaki düzey Türkiye'deki öğretmenlere karşılık daha yüksektir şeklinde yorumlanabilir. İlhan ve Alımanoğlu Yemişçi (2020) tarafından yapılan çalışmada Hofstede'nin belirsizlikten kaçınma alt boyutu açısından ulusal kültürün iş güvenliği üzerindeki etkileri incelenmiştir. Türkiye'de kültürel değerleri belirsizlikten kaçınma alt boyutunun yüksek olduğu durumların, iş güvenliği kültürü üzerinde olumsuz etkileri olduğu görülmüştür. Bu bağlamda sergilen davranışların eğitim yönetimi açısından istenilen ve beklenen davranış biçimi olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin kültürel değerlerinin belirsizlikten kaçınma alt boyutu kapsamında kültürel liderlik ile pozitif yönde düşük düzeyde ilişki varlığı öğretmenlerin daha fazla yazılı, resmileştirilmiş politika ve yöneticilerin kontrol edici davranışlarına ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir.

Kültürel değer algılarından kolektivizm ile kültürel liderlik algısı geneli arasında Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin algılarının Kosova'da görev yapan öğretmenlerin algılarına ilişkin kültürün oluşturulması ve yönetilmesi arasında ilişki olmadığı, kültürel liderlik geneli ve kültürün yönetilmesi alt boyutları arasında pozitif düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kolektivizm algısıyla kültürel liderlik geneli ve kültürün yönetilmesi alt boyutları arasında Türkiye'deki öğretmenlere göre daha yüksek, kültürün benimsenmesi alt boyutunda ise Türkiye'deki öğretmenlerin düzeyi Kosova'daki öğretmenlere göre daha yüksektir. Kolektivizm, toplumsal başarıyı ön planda gören kültürel değerdir. Kolektivizm kültürel değerine sahip öğretmenler çalıştıkları kurumlarda bireysel fedakarlıklarda bulunmanın çok önemli olduğu bilincindedirler (Gelfand, Bhawuk, Nishi & Bechtold, 2004: 459). Bu düşünceyle kendi işlerini kendileri görmektedirler. Bakış açılarına göre hareket etmektedirler. Bu bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin kolektivizm kültürel değerlerine inanarak görev ve sorumluluklarını yerine getirdiklerini bu yüzden çok fazla kontrol ve denetime ihtiyaç duymadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algılarından uzun erimlilik ile kültürel liderlik geneli, kültürün oluşturulması, kültürün benimsenmesi ve kültürün

yönetilmesi arasında pozitif düzeyde anlamlı ilişki olduğunu ayrıca Türkiye'deki öğretmenlerin Kosova'daki öğretmenlere göre daha yüksek ilişki düzeyi olduğu görülmüştür. Uzun erimlilik kültürel değerleri, geleceğe yönelik planlamanın yapılması, yapılan plan üzerine bireylerin teşvik edilmesi olarak ifade edilmektedir (House ve Javidan, 2004:12). Bu bilgilere odaklanarak öğretmenlerin uzun erimlilik kültürel değerleri kültürün yönetilmesinde üyeleri teşvik edici rolleri üzerinden destek sunmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer erillik algısı ile kültürel liderlik geneli, kültürün oluşturulması, kültürün benimsenmesi ve kültürün yönetilmesi alt boyutları arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda erillik algısına sahip öğretmenlerin yeni kültürel ortamların oluşturulmasında, benimsenmesinde ve yönetilmesinde bağlantılı olmadığı ifade edilebilir.

5.1.8. Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer Algıları ve Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Kültürel değer algılarından güç mesafesi ile tepkisel alt boyutları arasında Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin algılarının Kosova'da görev yapan öğretmenlerin algıları ile arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir. Kültürel değer algılarından güç mesafesi ile önlemsel alt boyutu arasında Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin arasında anlamlı ilişki olduğu, Kosova'da görev yapan öğretmenler arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir. Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarından güç mesafesi ile gelişimsel ve bütünsel alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu belirtilmektedir. Ancak Kosova'daki öğretmenlerin güç mesafesi algılarının, gelişimsel ve bütünsel alt boyutları arasında anlamlı ilişki olmadığı ifade edilmektedir. Göreceli, Kosova'daki öğretmenlerin düzeylerinin Türkiye'ye göre daha yüksek ve pozitif değerde olduğu ayrıca Türkiye'deki öğretmenlerin düzeylerinin daha düşük ve negatif değerler aldığı göze çarpmaktadır.

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algılarından belirsizlikten kaçınma ile tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel alt boyutları arasında pozitif düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre Kosova'da görev yapan öğretmenlerin belirsizlikten kaçınma algısıyla sınıf yönetimi yaklaşımları alt boyutları algısı arasında Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin algısına göre daha yüksek düzeyde ilişki varlığından söz edilebilir.

Türkiye'deki öğretmenlerin kültürel değer algılarından kolektivizm ile tepkisel ve bütünsel alt boyutları arasında anlamlı ilişki olmadığı, Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algılarının kolektivizm ile tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca Kosova'daki öğretmenlerin kolektivizm ile sınıf yönetimi yaklaşımları ile alt boyutları arasında ki düzeyi Türkiye'deki öğretmenlerin ilişki düzeyine göre daha yüksektir.

Türkiye'deki öğretmenlerin kültürel değer algılarından uzun erimlilik ile tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algılarının uzun erimlilik ile tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değeri uzun erimlilik ile tepkisel ve önlemsel alt boyutları arasında Türkiye'deki öğretmenlere göre daha yüksek, gelişimsel ve bütünsel alt boyutlarında ise Türkiye'deki öğretmenlerin düzeyi Kosova'daki öğretmenlere göre daha yüksektir.

Türkiye'deki öğretmenlerin kültürel değer algıları erillik ile gelişimsel ve bütünsel alt boyutları arasında, Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algıları erillik ile önlemsel, gelişimsel ve bütünsel alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algısı erillik alt boyutu ile tepkisel, önlemsel ve gelişimsel alt boyutları arasındaki ilişki düzeyi Kosova'daki öğretmenlere nazaran daha yüksektir. Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer algılarının erillik ile bütünsel alt boyutları arasında ildüzeyi Türkiye'deki öğretmenlere nazaran daha fazladır.

Öğretmenlerin belirsizlikten kaçınma kültürel değerleri netliğe ve kesinliğe önem vermektedir (Hofstede ve Hofstede, 2005: 57-59). Tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımı ise disiplini ödül ve ceza ile başarır (Gözcü - Yaprak, 2019: 25). Bu bağlamda belirsizlikten kaçınma kültürel değerlere sahip öğretmenler sınıf yönetiminde netlik ve kesinliği disipline önem vererek sağlar şeklinde yorumlanabilir.

Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değerlerinin kolektivizm ve uzun erimlilik ile sınıf yönetimi yaklaşımlarının tepkisel alt boyutları arasında pozitif yönde çok düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Kolektivizm kültürel değerlere sahip öğretmenler sınıf ortamında onaylanan, birlikte karar alınan konular üzerinde öğrencilerin konuşmasından ve uzun erimlilik kültürel değerlere sahip öğretmenler uzun dönemlere yönelik kararların alınmasından yanadır (Hofstede ve Hofstede, 2005:57-59). Tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımında ise kararları öğretmenin aldığı bir ortam mevcuttur (Erdoğan, 2010:25). Bu bağlamda kolektivizm ve erillik kültürel değerlerine sahip öğretmenlerin tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımlarını dönüşümlü olarak kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Türkiye'deki öğretmenlerin kültürel değerlerinin güç mesafesi ile sınıf yönetimi yaklaşımlarının önlemsel alt boyutu arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin güç mesafesi algısıyla önceden önlemi alınmış, istenmeyen bir davranışın gerçekleşmesinin engellendiği sınıf yönetimi yaklaşımlarına yönelik etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değerlerinin belirsizlikten kaçınma ile uzun erimlilik alt boyutlarının sınıf yönetimi yaklaşımları önlemsel alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin belirsizlikten kaçınma kültürel değerleri öğrencinin sınıf ortamında kesin adımlarla ileriye yönelik başarılı olacağı inancı ile hareket etmesini ister. Öğretmenlerin kolektivizm kültürel değerleri sınıfın ya da grubun emin adımlarla başarılı olabileceklerine inanmalarını ister. Öğretmenlerin uzun erimlilik kültürel değeride sınıfı ya da grubu hakkında uzun zamanlı planlamanın yapılmasını ister (Hofstede ve Hofstede, 2005: 57-59). Önlemsel sınıf yönetimini benimseyen öğretmenler ise öğretim ve öğrenim sürecinde başarının elde

edilmesi için tuzak ve tehlikelerin önceden tahmin edilerek önlenmesini sağlar (İlgar, 2007: 51). Bu bağlamda belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik kültürel değerlere sahip öğretmenlerin önlemler sınıf yönetimi yaklaşımını tercih ederken, başarının sağlanması için engel oluşturabilecek durumların ortadan kaldırılmasında önleyici bilgi mekanizmalarını kullandıklarını ve başarının gerçekleştirilmesini garanti altına aldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değerleri erillik alt boyutu ile sınıf yönetimi yaklaşımlarının önlemler alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Erillik kültürel değerlere sahip öğretmenler sınıf ortamında nazik ve saygın davranışlar göstermelidirler. Davranışları önceden kestirmek yerine davranışlara saygı duymakta ve çözüm aramaktadırlar. Oysa önlemler sınıf yönetimi yaklaşımına göre olumsuz olay ve olguların önceden tahmin edilmesi ve engellenmesi gerekmektedir (Bilir, 2014: 205). Bu bağlamda araştırma bulgularına göre negatif yönde anlamlı ilişkinin varlığı, önlemler sınıf yönetimi yaklaşımının erillik kültürel değeri ile birbirine zıt oldukları, ilişkiden ziyade ters yönde birbirlerine engel oldukları biçiminde yorumlanabilir.

Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değerlerinin güç mesafesi ile sınıf yönetimi yaklaşımlarının gelişimsel alt boyutları arasında anlamlı ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda güç mesafesi kültürel değerler ile sınıf yönetimi gelişimsel yaklaşımı arasında bir bağlantının olmadığı, güç mesafesi kültürel değerlere sahip öğretmenlerin bilim ve teknolojiye gelişimi takip etmediklerini, çağın öğrenci ihtiyaçları için gerekli değişimi sergilemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değerlerinin belirsizlikten kaçınma ile sınıf yönetimi yaklaşımlarının gelişimsel alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Belirsizlikten kaçınma kültürel değerlere sahip öğretmenler, bu değerleri bireysel değil ait olduğu kültürel ortamdaki üyelerle birlikte yaşar (Sargut, 2015: 139). Gelişimsel sınıf yönetimini benimseyen öğretmenlerde bulunduğu ortamdaki gelişimi ihtiyaçlara göre düzenler ve değiştirir (Erdoğan, 2010: 25).

Bu bağlamda belirsizlikten kaçınma kültürel değerlere sahip öğretmenlerin gelişimsel sınıf yaklaşımlarına göre, ait olduğu kültürel ortamların geleceğe yönelik ihtiyaçlarının giderilmesi sürecinde gerekli adımların atılmasını sağlamak ve teşvik edici davranışların gerçekleştirilmesi şeklinde yorumlanabilir.

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değerlerinin kolektivizm ve erillik alt boyutları ile sınıf yönetimi yaklaşımlarının gelişimsel alt boyutları arasında pozitif yönde çok düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Kolektivizm ve erillik kültürel değerlere sahip öğretmenler toplumsal düzende güven ve uyum sağlanması için nazik davranışları tercih etmektedirler. Her sorunun bir çözümü olduğuna inanan, her davranışı saygıyla izleyen, doğrusunu uygun bir şekilde karşı tarafa anlatan ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilen bir davranış biçimini göstermektedirler. Gelişimsel sınıf yönetimini benimseyen öğretmenler bulunduğu ortamın ya da grubun özelliklerini değerlendirir, değerlendirmelerinde ayrıntılara dikkat eder ve uygun olan değişimi sağlar (Başar, 1999: 14-16). Öğretmenlerin kolektivizm kültürel değerlerinin iş doyumu ile ilişkisinin araştırıldığı çalışmada, kolektivizm kültürel değerinin öğretmenlerin iş doyumunda ücret, yönetici, çalışma koşulları, çalışma arkadaşları ve işin doğası değişkenleri ile arasında anlamlı yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür (Cerit, 2014). Bu bilgiler ışığında kolektivizm ve erillik kültürel değerlere sahip öğretmenlerin gelişimsel sınıf yaklaşımlarına göre, bulunduğu ortamın özelliklerini değerlendirir, analiz eder, toplumsal ihtiyaçları belirler ve uygular şeklinde yorumlanabilir.

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değerlerinin uzun erimlilik ile sınıf yönetimi yaklaşımlarının gelişimsel alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzey ilişki olduğu görülmüştür. Uzun erimlilik kültürel değerlerine sahip öğretmenler başarı için sürekli ve azimli olarak çalışmayı ön planda tutmaktadır. Bu yol üzerinde tutumluluğu ve kaynakların tasarruflu kullanmayı öğretmektedir. Gelişimsel yaklaşımı tercih eden öğretmenler gelişimin sürekli olduğunu bilir ve bu yolda tasarrufu ve tutumluluğu onaylar. Tüm bu bilgiler göz önünde bulundurularak uzun erimlilik kültürel değerlere sahip öğretmenlerin gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımı arasında, başarının elde edilmesi için

geleceğe öğrencilerinin emin adımlar üzerinde ilerlemelerine yardımcı olur diye yorumlanabilir.

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değerlerinin güç mesafesi ve erillik alt boyutları ile sınıf yönetimi yaklaşımlarının bütünsel alt boyutları arasında negatif yönde çok düşük ilişkinin olduğu görülmüştür. Bilgiler bağlamında öğretmenlerin güç mesafesi ve erillik kültürel değerleri ile bütünsel sınıf yönetimi yaklaşımı arasında birbirine zıt yönde ilişkinin olduğu, bu değerlere sahip öğretmenlerin bütünsel sınıf yönetimi yaklaşımını kullanmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değerlerinin belirsizlikten kaçınma ve kolektivizm alt boyutları ile sınıf yönetimi yaklaşımlarının bütünsel alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. İlişkinin varlığı belirsizlikten kaçınma ve kolektivizm değerlerine sahip öğretmenlerin kararsız tutum yerine kararlı bir şekilde gerekli duruma göre yaklaşım değişimlerini yapabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değerlerinin uzun erimlilik ile sınıf yönetimi yaklaşımlarının bütünsel alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Uzun erimlilik ve bütünsel sınıf yönetimi yaklaşımı arasında orta düzeyde ilişkinin olduğu sınıf ortamında öğretmen ve öğrenciler arasında güvenli bağ ve geleceğe yönelik planlamanın yapılabileceği şeklinde yorumlanabilir.

5.1.9. Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algıları ve Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel liderlik geneli ve tüm alt boyutlarının, sınıf yönetimi yaklaşımları alt boyutları arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Özellikle okul ortamında kültürel liderin oluşturduğu kültürün ikliminde öğretmene hissettirdikleri ve buna göre öğretmenin sınıf ortamında bunlara etken olduğu yapılan araştırma sonucunda ortaya çıktığı görülmektedir. Kosova'da görevli öğretmenlerin kültürel liderlik toplamı ve tüm alt boyutları ile benimsenen sınıf yönetimi

yaklaşımlarından tepkisel ve önlemsel alt boyutların arasında Türkiye'ye göre göreceli daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilmektedir. Diğer alt boyutlar arasında da göreceli Kosova ve Türkiye ilişki düzeyleri daha fazla olduğu söylenebilir.

Kültürel liderliğin en büyük çabası güçlü bir okul kültürü yaratmaktır. Okul kültürünü öğretmen ve öğrencilerine aktarmaktır. Kültürel lider tarafından başarılı bir şekilde yönetilen okul kültürü öğretmenler tarafından benimsenir. Otoriter güç kullanılmayan, çalışanları değerli gören ve okul vizyonu için çabalayan kültürel lider, öğretmenlere örnek olmaktadır (Şişman, 2014: 94-96). Öğretmen sınıfta öğretim lideridir. Öğrencilerini öğretir ve onlara örnek davranışlar sergiler. Öğretmenler farklı sınıf yönetimi yaklaşımlarını kullanırlar. Etkin olma çabası ile sınıf yönetimi yaklaşım tercihlerini yaparlar (Aydın, 1998: 5-8). Bu bağlamda kültürel liderlik ve alt boyutları ile sınıf yönetimi yaklaşımları alt boyutları arasında yönetim özelliği bağlamında birbirlerine benzedikleri, makro ve mikro sistemlerde aynı yönetim süreçlerini uyguladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Kültürel liderin etkili bir lider olabilmesi için güçlü bir okul kültürü yarattığında esneklik ve eşitlikçi ilkelere dikkat etmesi gerekir. Baskı ve kontrol yerine kültürün norm ve değerlerini açıkça ifade etmeli ve çalışanlar ile ortak bir alan oluşturmalıdır (Çelik, 2012:161). Tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin katı kurallar, disiplin odaklı eğitim sürecinden bahsedilebilir (Erdoğan, 2008: 25). Bu bilgiler ışığında kültürel liderin tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımını kullanan öğretmenler arasında güçlü bir ilişkinin olmadığı ve yönetim açısından memnuniyetsizlik yarattığı şeklinde yorumlanabilir. Kültürün oluşturulması, benimsenmesi ve yönetilmesi alt boyutları ile önlemsel sınıf yönetimi yaklaşımını uygulayan öğretmen, kültürel lidere yönetim sürecinde destek sunmaktadır şeklinde yorumlanabilir. Gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımını uygulayan öğretmenler öğrenci gelişimini tüm boyutları ile takip eder. Etkinlikler elde edilen değerlendirmelere göre düzenlenir. Okul kültürünün benimsenmesi ve yönetilmesi sürecinde ile aynı ayrıntılar dikkate alınabilir. Bu bilgilere göre gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımını uygulayan öğretmenler, kültürün benimsenip yönetilmesi için gerekli değerlendirme sürecinde kültürel lider ile işbirlik içinde çalışabilir şeklinde

yorumlanabilir. Öğretmenlerin kültürün oluşturulması ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarının gelişimsel alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Kültürel lider kültürü oluşturur ya da kültüre yeni değerler katarak şekillendirir. Öğretmen ise bu kültürü benimser. Bu bilgiler ışığında kültürel lider öğretmenlerden az da olsa bilgi olarak kültürü oluşturur şeklinde yorumlanabilir. Kültürel liderlik tüm alt boyutlarının öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları ile yakından ilişkili olduğu görülmüştür. Düzeylerinde farklılık görülsede kültürel liderin, sınıf yönetimi tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel yaklaşımlarını uygulayan tüm öğretmenler arasında ilişki olduğu elde edilen bulgular temel alınarak yorumlanabilir.

5.1.10. Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer ile Kültürel Liderlik Algılarına Yönelik Regresyon Analizi

Kosova'da görev yapan öğretmenlerin bireysel kültürel liderlik algılarına ilişkin yapılan regresyon analizi bulgularında iki model görülmektedir. Birinci modelde kültürel değer algılarının belirsizlikten kaçınma alt boyutu ile kültürel liderlik algıları arasında, ikinci model de ise kültürel değer algılarının belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik alt boyutları ile kültürel liderlik arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi görülmektedir.

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel değer ile kültürel liderlik algılarına yönelik yapılan regresyon analizi sonucunda her iki ülke yordayıcı verilerinde iki model görülmekte ancak kültürel değer algılarının modellerde yer değiştirdiği görülmektedir. Türkiye için uzun erimlilik ve belirsizlikten kaçınma kültürel değerleri etkin, Kosova için ise tam tersi belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik kültürel değerlerin yordayıcı etkisi görülmektedir. Bu bağlamda kültürel farklılıklara sahip iki farklı ülkenin benzer eğitim yönetimi uygulamaları olabileceği düşüncesiyle yakın kültürel değerlere sahip olabilmeye ihtimalini de kuvvetlendirmektedir şeklinde yorumlanabilir.

Belirsizlikten kaçınma kavramı ilk olarak Cyert ve March (1963) tarafından kullanılmıştır (House ve Javidan, 2004:13). Belirsizlikten kaçınma kültürel değerlere sahip toplumların gelecek ile çok fazla belirsiz düşünceleri olduğu ve bu yüzden ortadaki belirsizliği kaldırmak için belirgin kurallara, yazılı belgelere, düzenli ortamlara ve huzurlu

çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Hofstede ve Hofstede, 2005: 167). Belirsizlikten kaçınma değerlerine sahip üretmenler kültürel liderlere olumlu yönde etki etmektedirler. Saylık ve Han (2021) tarafından retmen adaylarına yönelik yapılan çalışmada belirsizlikten kaçınma kültürel değerlerin retmenlerin mesleki tutumlarına yönelik etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre yüksek düzeyde belirsizlikten kaçınma kültürel değer düzeyi olan retmen adaylarının mesleki tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. İlhan ve Alımanoğlu Yemişçi (2020) rgt kültürü ve iş güvenliği kültürünün ulusal kültürün bir yansıması olduğu düşüncesiyle, Hofstede'nin kültürel değerler teorisinde bulunan belirsizlikten kaçınma boyutunun iş güvenliği kültürü üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışma bulgularına göre belirsizlikten kaçınma kültürel değerinin iş güvenliği kültürünün üzerinde olumsuz etkileri olduğu ifade edilmiştir. Bakioğlu ve Demiral (2013) okul yöneticilerinin algılarına göre, okullarda yaşanılan belirsizliklerin sebeplerini irdelemek, okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarında karar verirken izledikleri yolları, tutumları ve bu süreçte nelerden etkilendikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre belirsizlik sebepleri planlama hataları, eğitim süreçleri ve st yöneticilerin hiyerarşik hataları olarak gösterilmiştir. Yöneticilerin bu durumdan etkilendiği ve üzüm için retmenlerden, st yöneticilerden ve velilerden yardım aldığı ifade edilmiştir. Hofstede (1983: 83) 50 lke üzerinde yaptığı araştırma bulgularına dayanarak Türkiye'nin gtl belirsizlikten kaçınma kültürel değerine sahip olduğunu ifade etmiştir. Batır ve Gürbüz (2016) GLOBE araştırmasında ise Türkiye' de belirsizlikten kaçınma kültürel değer eğiliminde iyileşme olduğunu ve göreceli düşüş yaşadığı ifade edilmiştir. Bu bilgiler temel alınarak belirsizlikten kaçınma kültürel değerinin kültürel lideri etkilediği süreçte olumlu gelişmelere neden olduğu, bu gelişmelerinde eğitim yönetimi ve denetimi açısından istenilen bir durum olarak karşılandığı şeklinde ifade edilebilir.

Okul yönetimi eğitim yönetiminin bir alt bölümüdür. Eğitim yönetiminde izlenen süreç ve yönergeler okul yönetimi içinde geçerlidir. Okul yönetimi kültürel lider tarafından yürütülmektedir. Kültürel lider yönetim sürecine, alınan kararlara, oluşabilecek sorunların üzüm ve önerilerine retmenleride katmak zorundadır (Giray, 2006:96). Yönetim ve

karar sürecine katılacak kişilerin özellikleri, yönetim süreci ve alınacak karar özelliklerini etkilemektedir (Güçlüol, 1985:63). Bu bağlamda öğretmenlerin belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik kültürel değerlerinin kültürel lideri ve onun yönetim sürecini etkilemekte pozitif gelişmelere yardımcı olacağı, eğitim yönetimi açısından istenen ve beklenen bir davranış olarak kabul edileceği şeklinde yorumlanabilir.

5.1.11. Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Değer Algıları ile Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarına Yönelik Regresyon Analizi

Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarına ilişkin yapılan regresyon analizi bulgularında birinci modelde kültürel değer algılarının uzun erimlilik alt boyutu ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir. Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin regresyon analizi ikinci modelinde kültürel değer algılarının uzun erimlilik ve belirsizlikten kaçınma alt boyutları ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir. Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin yapılan regresyon analizinde üçüncü modelde uzun erimlilik, belirsizlikten kaçınma ve erillik alt boyutları ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir. Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin regresyon analizinde dördüncü modelde kültürel değer algılarının uzun erimlilik, belirsizlikten kaçınma, erillik ve kolektivizm alt boyutları ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir.

Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin bireysel kültürel liderlik algılarına ilişkin yapılan regresyon analizi bulgularında birinci modelde kültürel değer algılarının uzun erimlilik alt boyutu ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir. Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin regresyon analizinde ikinci modelde kültürel değer algılarının uzun erimlilik ve belirsizlikten kaçınma alt boyutları ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit

edilmiştir. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kültürel değer algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin yapılan regresyon analizinde üçüncü modelde uzun erimlilik, belirsizlikten kaçınma ve erillik alt boyutları ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir.

Türkiye ile Kosova’daki öğretmenlerin kültürel değer ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına yönelik yapılan regresyon analizi sonucunda Türkiye için üç, Kosova için ise dört yordayıcı model görülmektedir. Her iki ülke öğretmenleri kültürel değerleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları yordayıcı etkenlerinde uzun erimlilik, belirsizlikten kaçınma, erillik kültürel değerleri görülmekte Kosova için ise dördüncü modelde kolektivizm kültürel değerinde aktif olduğu göze çarpmaktadır.

Aytaç ve Uyangör (2020) öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki durumunu belirlemeye çalışmışlar. Araştırmaya ilişkin bulgulara göre, öğretme-öğrenme anlayışlarının ilgisiz sınıf yönetimi stili dışındaki diğer sınıf yönetimi stillerini anlamlı şekilde yordadığı belirtilmiştir. Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı serbest ve yetkici sınıf yönetimi stillerini, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ise otoriter sınıf yönetimi stilini anlamlı şekilde yordadığı ifade edilmiştir. Kayan ve Kozikoğlu (2017) sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemeye çalışmışlar. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin düşük düzeyde olduğu, sınıf yönetimi davranışlarıyla arasında negatif bir ilişkinin olduğu ve sınıf yönetimi davranışlarının %16’sını açıkladığını ifade etmişlerdir. Aküzüm ve Özdemir Gültekin (2017) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki durumunu belirlemeye çalışılmışlar. Regresyon analizi sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin (empati, saydamlık, eşitlik, etkinlik, yeterlilik) sınıf yönetimi becerilerinin (sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, zaman yönetimi, davranış yönetimi ve motivasyon) %67 sini açıkladığı görülmüştür. Tan ve Tan (2016) öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki durumunu belirlemeye çalışmışlar. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin sınıfı yönetme becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Başka

bir ifadeyle öğretmen adaylarının iletişim becerileri artıkça sınıf yönetme becerilerinin de artabileceği sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Kara ve Dikici Sığırtmaç (2022) okul öncesi dönem çocuklarının duyu düzenleme becerileri ve problem davranışları, öğretmen ve ebeveynlerin duyu düzenleme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlar. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bilişsel duyu düzenleme becerilerinin sınıf yönetimi becerilerini yordadığı görülmüştür. Aytaç ve Uyangör (2020) öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim felsefesi eğilimleri ve öğretim – öğrenme anlayışları arasındaki yordayıcı ilişkileri belirlemeye çalışmışlar. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının eğitim felsefesi eğilimlerinin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcıları olduklarını göstermiştir. Tüm bu bilgilere göre sınıf yönetiminin birden fazla değişken tarafından yordanabileceği şeklinde yorumlanabilir.

5.1.12. Türkiye ile Kosova'daki Öğretmenlerin Kültürel Liderlik Algılarının Benimsenen Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Regresyon Analizi

Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin yapılan regresyon analizinde kültürel liderlik toplamı ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir. Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin yapılan regresyon analizinde kültürel liderlik toplamı ve kültürün oluşturulması alt boyutu ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir.

Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin yapılan regresyon analizinde kültürel liderlik toplamı ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir. Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin yapılan regresyon analizinde kültürel liderlik toplamı ve kültürün oluşturulması alt boyutu ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı yordayıcılık ilişkisi tespit edilmiştir.

Türkiye ile Kosova'daki öğretmenlerin kültürel liderlik algıları ile benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarına yönelik yapılan regresyon analizi sonucunda her iki ülke yordayıcı verilerinde iki model ve aynı kültür algıları yer almaktadır. Kültürel değerlerde olduğu gibi kültürel liderlik açısından da her iki ülke toplumu arasında farklı ama birbirine çok yakın kültürel değerlere sahip oldukları, eğitim yönetimi ve denetimi açısından yordayıcı etkenlerin birlikte incelenerek daha iyi bir düzeye çıkarmak adına işbirlik içinde destek olarak iki ülke eğitim yönetimine yardımcı olunabilir şeklinde yorumlanabilir.

Altunay (2017) sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin özelliklerini araştırarak sistematik bir biçimde incelemiştir. Sistematik bir derleme şeklinde yürütülen çalışma ile alanyazında okul yöneticilerinin nasıl bir öğretimsel lider olabileceğini ve öğretmenlerin öğretimsel liderlik modelini nasıl kullanabileceklerini öğretmen davranışlarına uyarlanmış bir biçimde açıklamaya çalışmıştır. Öğretim liderliğinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini etkilediği ve bir öğretmenin öğretim liderliği görevinde daha başarılı görevler gerçekleştirebileceği ifade edilmiştir. Aydın, Slevitopu ve Kaya (2018) sınıf yönetimi alanında 2011-2016 yılları arasında yürütülen lisans üstü çalışmaları nitel araştırma yönteminin durum çalışması deseninde incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre sınıf yönetimi alanında yapılan çalışmalarda sınıf yönetimi beceri ve yeterlilikleri ile öğrenci davranışlarının yönetimi konularının sıklıkla incelendiği gözlenmiştir. Özgenel ve Aktaş (2020) tarafından okul müdürleri liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Okul müdürlerinin otokratik, demokratik, işbirlikçi ve serbest bırakıcı stillerinin öğretmen performansı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca otokratik yönetim anlayışı öğretmen performansını olumsuz, demokratik ve işbirlikçi eğitim anlayışı olumlu ve serbest bırakıcı yönetim anlayışı olumlu yönde düşük düzeyde etkilediği ifade edilmiştir. Kazak (2021) öğretmen görüşleri temelinde okul müdürlerinin daha etkin olabilme özelliklerini araştırmıştır. Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin daha etkin olabilmesi için bireysel, örgütsel ve çevresel düzenlemelerinin yapılması önerilmiştir. Uzundağ ve Ozmusul (2021) öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin karar verme süreçleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin karar verme

süreçlerinde öğretmen görüş ve önerilerini önemsemedikleri, bu durumun ise öğretmenlerin çalışma azmini ve istediğini en aza indirdiğini ifade etmişlerdir. Bireysel iletişimi güçlü olan okul müdürlerin, kültürel yapısı ve kurumla ilgili bilgisi yüksek olan idarecilerin, okul yönetiminde daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin artırılmasında etken olduğu bir diğer ifade ile aralarında pozitif ilişki olduğu ifade edilmiştir (Yörük ve Sağban, 2012). Kültür ve kültürel farklılıkların liderlik üzerinde etkisi olduğu belirtilen araştırmada çok kültürlü örgütlerin uluslararası faaliyetlerde çok daha başarılı oldukları görülmüştür (Yeşil, 2013).

Araştırma bulguları genelinde, öğretmenlerin kültürel değerlerinin güç mesafesi ve erillik alt boyutlarında eğitim yönetimi ve denetimi açısından arzu edilen düzeye ulaşılmadığı, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm, uzun erimlilik, kültürel liderlik geneli ile alt boyutları, benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları alt boyutlarının eğitim yönetimi ve denetimi açısından istenen düzeye ulaşıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin kültürel değer algıları ile kültürel liderlik geneli ve alt boyutları arasında yüksek, orta, düşük ve çok düşük ilişki, kültürel değerler ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında pozitif yönde düşük, kültürel liderlik ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasında pozitif ve negatif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca kültürel değer algılarının yordayıcı etkisinde alt boyutlarının tümünün kültürel liderlik geneli ile alt boyutlarını, benimsenen sınıf yönetimi alt boyutlarını yordadığı görülmektedir.

Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürel değerleri belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik alt boyutlarının kültürel liderlik algılarına yordayıcı etkisi, Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin kültürel değerleri uzun erimlilik ve belirsizlikten kaçınma alt boyutlarının kültürel liderlik algılarına yordayıcı etkisi olduğu görülmektedir. Kosova'da görev yapan öğretmenlerin kültürel değerleri uzun erimlilik, belirsizlikten kaçınma, erillik ve kolektivizm alt boyutlarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarını yordayıcı etkisi, Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin kültürel değerleri uzun erimlilik, belirsizlikten kaçınma ve erillik alt boyutlarının benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarına yordayıcı

etkisi olduğu belirlenmiştir. Kosova’da ve T¼rkiye’de g¼rev yapan ¼ğretmenlerin k¼lt¼rel liderlik geneli ve k¼lt¼r¼n oluşturulması algılarının benimsenen sınıf y¼netimi yaklaşımlarına y¼nelik yordayıcı etkisi olduğu da g¼r¼lm¼řt¼r.

5.2. ¼neriler

Bu b¼l¼mde uygulayıcılara ve araştırmacılara y¼nelik ¼nerilerde bulunulmaktadır.

5.2.1. Araştırmacılara ¼neriler

- Araştırmada ¼ğretmenlerin k¼lt¼rel değer ile k¼lt¼rel liderlik algıları ve sınıf y¼netimi yaklaşımları arasında yordayıcı ilişkiler ele alınmıştır. ¼ğretmenlerin k¼lt¼rel liderlik algıları ve sınıf y¼netimi yaklaşımlarına etki eden diğer değerle ilgili nicel bir araştırma yapılabilir.
- Araştırmada ¼ğretmenlerin k¼lt¼rel değer g¼ç mesafesi ve erillik algılarının d¼ř¼k d¼zeyde olduğu g¼r¼lm¼řt¼r. ¼ğretmenlerin k¼lt¼rel değer g¼ç mesafesi ve erillik algısı d¼ř¼nce ile davranışlarının ayrıntılı bir şekilde ifade edilmesi için nitel bir çalışma yapılabilir.
- Araştırmada ¼ğretmenlerin k¼lt¼rel liderlik algılarının y¼ksek d¼zeyde olduğu g¼r¼lm¼řt¼r. Y¼neticilerin k¼lt¼rel liderlik algılarını belirlemek adına nitel bir çalışma yapılabilir.
- Araştırmada ¼ğretmenlerin benimsedikleri sınıf y¼netimi yaklaşımlarının d¼zeyleri y¼ksektir. ¼ğretmenlerin en fazla kullandıkları sınıf y¼netimi yaklaşımlarını belirlemek adına nitel bir çalışma yapılabilir.
- Araştırmada ¼ğretmenlerin k¼lt¼rel değer ile k¼lt¼rel liderlik algıları ve sınıf y¼netimi yaklaşımları ¼lke değerine g¼re anlamlı farklılık g¼stermektedir. ¼ğretmenlerin k¼lt¼rel değer ile k¼lt¼rel liderlik algıları ve sınıf y¼netimi yaklaşımlarının ¼kelere g¼re anlamlı farklılık g¼sterip g¼stermediđini belirlemek adına T¼rkiye ve Kosova ¼lkeleri yerine farklı ¼lkeler arasında karşılaştırma yapılabilir.

- Araştırmada öğretmenlerin kültürel değer ve benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sahip oldukları kültürel değerlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi olup olmadığı araştırılabilir.

-Araştırmada öğretmenlerin kültürel değer belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik algılarının kültürel liderlik algılarına yordayıcı etkisi görülmektedir. Yöneticilerin belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik algısının öğretmenlerin iş tatminine yönelik yordayıcı etkisi araştırılabilir.

-Araştırmada öğretmenlerin kültürel liderlik ile benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasında yordayıcı etkisi görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve sosyal bilim öğretmenlerine yönelik bir çalışmada, kültürel liderlik ve benimsenen sınıf yönetimi arasında yordayıcı etkileri araştırılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Öneriler

- Elde edilen sonuçlara göre hem Türkiye’de hem de Kosova’da görev yapan öğretmenlerin güç mesafe algısının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durumun sürdürülmesi ve daha düşürülebilmesi için okul yöneticilerinin öğretmenlerin okuldaki karar sürecine daha etkin biçimde katılmalarını sağlaması, etkili ve açık iletişim kanallarının açık tutulması uygulamaları yararlı olabilir.

- Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin belirsizlikten kaçınma algılarının yüksek düzeyde Kosova’da görev yapan öğretmenlerin ise çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Türkiye ve Kosova’da görev yapan öğretmenlerin belirsizlikten kaçınma algılarının sürdürülebilmesi ve daha düşürülebilmesi için okul yöneticilerinin eğitim yönetimi sürecinde netlik ve kesinliğe önem vermesi yararlı olabilir. Ayrıca öğretmenler ile birlikte çalışıp çözüm önerilerinin oluşturulması da belirsizliklerin ortadan kaldırılmasına katkı sağlayabilir.

- Araştırma sonuçlarına göre Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kolektivizm algısı orta düzeydedir. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kolektivizm anlayışlarının geliştirilmesi amacıyla okul yöneticileri ile öğretmenlerin bireysel başarıdan çok

toplumsal başarının önemli olduğunun sıklıkla vurgulanması yararlı olabilir. Ayrıca öğretmenlerin birlikte çalışıp daha üst düzeyde başarılar elde edebileceği ortak projelerin geliştirilmesinin teşvik edilmesi de bu duruma katkı sağlayabilir.

- Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin uzun erimlilik algılarının yüksek düzeyde, Kosova’da görev yapan öğretmenlerin ise çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Türkiye ve Kosova’da görev yapan öğretmenlerin uzun erimlilik algılarının sürdürülebilmesi için eğitim yönetiminde geleceğe yönelik yeni projelerin inovasyon ve girişimciliğe yönelik hazırlanmasına önem gösterilmesi fayda sağlayabilir.

- Elde edilen sonuçlara göre hem Türkiye’de hem de Kosova’da görev yapan öğretmenlerin erillik algısının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin eğitim yönetimi sürecinde cinsiyet farketmeden görevlerini yerine getirmeleri yararlı olabilir. Özellikle görev paylaşımında, proje çalışmalarında ve hizmeti içi eğitimlerde herkesin eşit katılımının sağlanması durumu iyileştirebilir.

- Türkiye ve Kosova’da görev yapan öğretmenlerin kültürel liderlik algıları yüksek ve çok yüksek düzeydedir. Kültürel lider okul kültürü çerçevesinde çalışanlarını biraraya getirerek okul misyon ve vizyonuna yönelik sunumlar yapabilir. Değere dayalı yönetim anlayışı ile öğretmenlerin manevi doyum ve profesyonel gelişimlerine destek olarak durumu sürdürebilir.

KAYNAKÇA

- Acuner, T. & İlhan, T. (2002). 21. yüzyılda yönetim anlayışı ve Türk yöneticilerin bakış açısı. *10. Ulusal Yönetim Organizasyon Kongresi Bildiri Kitabı*, İstanbul, 3-19.
- Adams, R. S. & Hiddle, B. J. (1970). *Realities of teaching – Explorations with video tape*. USA: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Adler, N. J. & Jelinek, M. (1996). Is organizational culture -culture bound? *Human Resource Managements*, 25, 73-90.
- Ağaoğlu, E. (2022). Sınıf yönetimiyle ilgili konular. (Ed: Z. Kaya). *Sınıf Yönetimi* (s: 3-17). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, pesonality and behavior*. Berkshire: Open University Press.
- Akbaba-Altun, S. (2001). Kaos ve yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(4), 451-459.
- Akgül, D. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile iş doyumunu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Akgül, A. & Çevik, O. (2003). *İstatiksel analiz teknikleri*. Ankara: Emek Ofset.
- Aksoy, N. (2003). *Sınıf içi kurallar*. E. Karip (Ed.), Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aksu, G., Eser, M.T. & Güzeller, C. O. (2017). *Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Aksu, Y., Fırat, A. & Şahin, A. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kültürel Liderlik Davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36 (36), 490-507.
- Akıncı, B. (1998). *Kurum kültürü ve örgütsel iletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akyol, Ş. (2009). *Örgüt kültüründe güç mesafesi ve liderlik ilişkisi (Doktora Tezi)*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Aküzüm, C. & Özdemir Gültekin, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 88-107
- Akyüz, M. (2018). Stratejik liderlik. *Stratejik Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 45-66.

- Aktan, S. & Sezer, F. (2018). Sınıf yönetimi stilleri ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 439-449.
- Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Anar, S. (1983). Değerlerin sosyolojik açıdan incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 82,8-44.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Antonakis, J. (2001). *The validity of the transformational, transactional and laissez-faire leadership model as measured by the multifactor leadership questionnaire* (Unpublished PhD Thesis). Walden University Scholar Works, Minneapolis, Minnesota, USA.
- Antonakis, J. & House, R. (2014). Instrumental leadership: Measurement and extension of transformational transactional leadership theory. *The Leadership Quarterly*, 25(4), 746-771.
- Argry, C. (1999). Tacit knowledge and management. In *Tacit knowledge in professional practice* (137-154). Psychology Press.
- Almagtome, A. (2015). *Ulusal kültürel değerlerin çevresel açıklamalara etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Altunay, E. (2017). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri. *Balıkesir Ünivesirsitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), 19-44.
- Ataman, G. (2001). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Ataman, A. (2003). Sınıfta iletişimde karşılaşılan iletişim problemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3.
- Atalay, İ. (2005). *Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Ateş, A. (2019). *Öğretmenlerin mizaçları ve güç mesafesi arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi). Marmara Üniversitesi & İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Avery, G. C. (2004). *Paradigms of leadership: Theory and cases*. Thousand Oaks: SAGE.

- Avolia, B. J., Luthans, F. & Walumba, F. O. (2004). *Authentic leadership: Theory building for veritable sustained performance*. Working paper: Gallup Leadership Institute, University of Nebraska – Lincoln.
- Avolia, B. J. (2005). Promoting more intergrative strategies for leadership theory-building. *Am Psychol*, 62 (1), 25-33.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2013). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2001). *Yöneltil, mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, A., Slevitopu, A. & Kaya, M. (2018). Sınıf yönetimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 41-56.
- Aydın, A. & Sarier, Y. (2013). Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 257-275.
- Aydoğan, Z. F. (2004). Örgüt kültürü ve iklimi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Fakültesi Dergisi*, 2, 203-215.
- Aydoğan, E. & Zemastani, G. (2014). Erillik/Dişilik (Hofstede) bağlamında İran ve Türkiye'nin yönetim kültürlerinin karşılaştırılması. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 49(2), 50-71.
- Ayers, H. & Gray, F. (1998). *Classroom management: A practical approach for primary and secondary teachers*. London: D. Fulton.
- Ayık, A. & Fidan, M. (2014). İlköğretim kurumlarında örgütsel iletişim ile okul kültürü arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(29), 108-134.
- Aytaç, A. & Uyangör, N. (2020). Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 159-173.

- Aytaç, A. & Uyangör, N. (2020). A relational study of pre-service teachers' epistemological beliefs, educational philosophy tendencies and teaching-learning conceptions. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(4), 49-68.
- Bahtijarevic-Siber, F. & Sikavica, P. (2001). *Leksikon menadzmenta*. Zagreb: Masmedia.
- Bakioğlu, A. & Demiral, S. (2013). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarını algılama ve karar verme tarzları. *Semantic Scholar*.
- Balay, R. (2003). 2000'li yıllarda sınıf yönetimi. Ankara: Sandal Yayınları.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler (13. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A., Özden, Y. & Açıkalin, A. (2005). *Eğitim ve okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Baran Ofset.
- Balkar, B. (2015). Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Davranışlarının Simetrik ve Asimetrik Okul Kültürü Bağlamında İncelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 4, 274-287.
- Balyer, A. (2017). *Eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self- regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Banks, J. A. (2006). History, goals, status and issues. In J.A. banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, T. (2014). Creating positive learning environments: Antecedent strategies for managing the classroom environment & student behavior. *Creative Education*, 5, 519-524.
- Bardi, A. & Scwartz, S. H. (2003). Values and Behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(10), 1207-1220.

- Barnlund, D. & Araki, S. (1985). Intercultural encounters: The management of compliments by Japanese and Americans. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 16, 9-26.
- Barth, R. S. (2001). *Learning by heart*. California: Jossey-Boss.
- Barutçugil, İ. (2011). *Kültürler arası yönetim* (1. Baskı). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bass, B. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-32.
- Bass, B. & Avolio, B. (1990). Developing the transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14(5), 21-27.
- Bass, B. M. (1996). A new paradigm of leadership: An inquiry into transformational leadership, *US army research institute for the behavioral and social sciences*. VA: Alexandria.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: MEB Yayınları
- Başar, H. (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- (2009). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başaran, F. (1992). The University Students' value Preferences. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi (Yayınlanmıyor)*, 14:13-25.
- Başol, O., Bilge, E. & Kuzgun, Ş. (2012). Öğrencilerin kariyer değerlerini etkileyen unsurların tespitine yönelik bir araştırma. *Electronic Journal of Vocation Colleges*, 2(3), 57-68.
- Bate, P. (1984). The impact of organizational culture on approaches to organizational problem-solving. *Organization Studies*, 5(1), 43-66.
- Batır, F. & Gürbüz, S. (2016). Türkiye'nin toplumsal kültür eğilimleri: GLOBE araştırmasından sonra ne değişti? 24. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, 427-438. İstanbul.
- Bauman, G. (1996). *Contesting culture: Discourses of identity in multi-ethnic London*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Bursa: Ezgi Yayınları.
- Bearden, W. O., Money, R. B., Nevins, J. L. (2006). A measure of long-term orientation: Development and validation. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 34(3), 456-467.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper& Row.
- Berberoğlu, G., Besler, S. & Tonus, Z. (1998). Örgüt kültürü: Anadolu üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi örgüt kültürü araştırması. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve idari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 29-52.
- Beyer, J. M. & Browning, L. D. (1999). Transforming an industry in crisis: Charisma, routinization, and supportive cultural leadership. *The Leadership Quarterly*, 10(3), 483-520.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. Sistem Yayıncılık.
- Billings, G. L. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Bilir, A. (2014). Sınıf yönetiminde başarının amacı: Önlemsel model. *CIU Folklor/Edebiyat*, 20(78), 203-214.
- Blasé, J. & Blasé, J. (1998). *Handbook of instructional leadership: How really good principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Brannon, T. S. (2010). *The effects classroom management beliefs/ideologies on student academic success* (Doctoral dissertation). California State University, Fresno.
- Brislin, R. W., Lonner, W. & Thorndike, R. M. (1973). *Cross-cultural research methods*. New York: John Wiley-SonsPub.
- Brophy, J. E. (1983). Classroom organization and management. *Elementary School Journal*, 83, 275-285.
- Brophy, J. (2006). *History of Research on Classroom Management*. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (pp.17-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bruno, L. F. C. & Lay, G. E. E. (2008). Personal values and leadership effectiveness. *Journal Bussines Research*, 61, 678-683.
- Brown, T. A. & Moore, M. T. (2013). Confirmatory factor analysis. In R. H. Hoyle (Ed.). *Handbook structural equation modeling* (361-379). New York: Guilford Press.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: SAGE.
- (1996). Leadership in organizations. Clegg Sr, Hardy C (Eds.), *Handbook of organization studies*. London: SAGE, 276-292.
- Bodur, M. & Kabasakal, H. (2002). Türkiye Arap kümesinde kurumsal kültür: Globe araştırması. *Başkent Üniversitesi Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 5-22.
- Boneville-Roussy, A., Bouffard, Th., Palikara, O. & Vezeau, C. (2019). The role of cultural values in teacher and student self-efficacy: Evidence from 16 nations. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 1-44.
- Bostancı, A. B. (2011). Sınıfta ilişki düzenini oluşturmada öğretmenin liderliği. Edt: C. Gülşen. *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi* (215-239). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bowie, N. E. (2000). Business ethics, philosophy and the next 25 years. *Business Ethics Quarterly*, 10, 7-20.
- Boles, K. & Troen, V. (1994). *Teacher leadership in a professional development school*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Bozgeyikli, H. & Gözler, A. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öğrencileri motive etme düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 11(3), 589-606.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom management and disipline: Methods to facilitate cooperation and instruction*. White Plains, NY: Longman.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. Cornwall, Great Britain: Sage Publications.

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve yönetim* (6. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi, sf: 18.
- Can, E. & Gündüz, Y. (2021). Öğretmenlerin güç mesafesi ve öz yeterlik algıları ile işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 1(3), 1173-1189.
- Canatan, A. (2008). Toplumsal değer ve yaşlılar. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 1, 62-71.
- Cangelosi, J. S. (1991). *Evaluating classroom instruction*. New York: Longman.
- Cangelosi, J. S. (2016). *Classroom management strategies: gaining and maintaining student's cooperation* (Seven edition). USA: Wiley.
- Canter, L. (1979). Taking charge of student behavior. *National Elementary Principal* 58 (4): 33-36.
- Canter, I, & Canter, M. (2001). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom*. Seal Beach, CA: Canter.
- (2002). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's school*. Santa Monica, CA: Lee Canter & Associates.
- Celep, C. (2000). Teachers' organizational commitment in educational organizations. *National Forum of Teacher Education Journal*, 10(3), 1999-2000.
- Cerit, Y. (2014). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunun örgütsel kolektivizm ve bireysellik ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 55-66.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Chandra, R. (2015). Classroom management for effective teaching. *International Journal of Education and Psychological Research*, 4(4), 13-15.
- Cheema, S., Akram, A. & Javed, F. (2015). Employee engagement and visionary leadership: Impact on costumers and employee satisfaction. *Journal of Business Studies Quarterly*, 7(2), 140-150.

- Clark, M. M. (1967). *Discipline: A developmental approach*. Lawrence Stenhouse (ed.). *Discipline in school*. A symposium, Great Britain: Pergamon Press.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1987). Toward behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of Management Review*, 12(4), 637-647.
- Conroy, M., Sutherland, K., Snyder, A. & Marsh, S. (2008). Classwide interventions. *Teaching Exceptional Children*, 40, 24-30.
- Cook, S. D. N. & Yanow, D. (1993). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 2(4), 373-390.
- Cuff, E.C., Cuff, E.C., Dennis, A.J., Francis, D.W., Sharrock, W.W., Sharrock, W.W., & Francis, D.W. (2006). *Perspectives in Sociology (5th ed.)*. Routledge.
- Charles, C. M. (1989). *Building classroom discipline: from models to practice*. New York: Longmans Inc.
- (2005). *Building classroom discipline (8th ed.)*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Child, J. & Warner, M. (2003). Culture and management in China. Judge of Management University of Cambridge, https://www.jbs.cam.ac.uk/fileadmin/user_upload/research/workingpapers/wp0303.pdf.
- Curtis, R. (2013). *Findings a new way: Leveraging teacher leadership to meet unprecedented demands*. Washington, DC: Aspen Institute.
- Çakmak, F. (2019). İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ile meslek seviyeleri arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(41), 77-88.
- Çavdar, M. (2021). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının incelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(10), 107-136.

- Çek, F. (2011). *Bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- (2013). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (Vol. 2). Ankara: Pegem Akademi.
- Daft, R. L. (2015). *The leadership experience*. Mason, Ohio: Thomson South-Western.
- Dakhli, M.(2009). Investigating the effects of individualism- collectivism on trust and cooperation. *Psychology Journal*, 6(3), 90-99.
- Day, D. & Antonakis, J. (2011). *The nature of leadership*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications, Inc.
- Day, D. V., Gronn, P. & Salas, E. (2006). Leadership in teambased organizations: On the threshold of a new era. *Leadeship Quarterly*, 17(3), 211-216.
- Davidson, J. E., Deuser, R. & Sternberg, R. J. (1994). The role of metacognition in problem solving. In: J. Metcalf & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: knowing about knowing*: Cambridge, MA: MIT Press.
- Demirel, H. G. & Kışman, Z.A. (2014). Kùltürler arası liderlik. *Elektronik Turkish Studies*, 9(5), 689-705.
- Demirtaş, H. (2009). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Denison, D. R. (1990). *Corporate culture and organizational effectiveness*. New York: John Willey & Sons.
- (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, 21(3), 619-654.
- Denison, D. R. & Neale, W. S. (1996). *Denison organizational culture survey*. Ann Arbor: Aviat.

- Denison, D. R. & Mishra, A. K. (1995). Toward a theory organizational culture and effectiveness. *Organization Sciences*, 6(2), 204-223.
- Deniz, A. (2013). *Okullarda güçmesafesi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi)*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Desiderio, M. F. & Mullenix, C. (2005). Two behavior management systems, one classroom: Can elementary students adapt? *The Educational Forum*, 69(4), 383-391.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (T. Totan. Çev. Ed.) Ankara: Nobel.
- Dewey, J. ([1916] 2002) Democracy and education: an introduction to the philosophy of education, in S. J. Maxcy (ed.) *John Dewey and American Education*. 3. (Bristol, Thoemmes).
- Diamond, B. & Moore, M. A. (1995). *Multicultural literacy: Mirroring the reality of the clasroom*. Fairfield. PA: Longman.
- Dinçer, Ö. (1996). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Beta Yayım ve Dağıtım.
- Downing, N. & Christensen, L. (1996). Conructive classroom management. *Focus on Exceptional Children*, 29(2), 1-12.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. (In M. Wittrock Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan.
- Doyle, W. (1990). Classroom Management Techniques. In Oliver C. Moles (Ed.), *Student Discipline Strategies: Research and practice*. New York: State University of New York Press. pp.113-127.
- Dreikurs, R., Grunwald, B. B. & Pepper, F. C. (1998). *Maintaining sanit in the classroom: (Classroom management techniques (2nd ed.)*. Washington, DC: Taylor and Francis.
- Dreikurs, R. & Loren, G. (1968). *The new approach to discipline: Logical consequences*. New York: Hawthorn Books.

- Doğan, S. (1997). *Eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik. Eğitim Bilime Giriş* (Edi: L. Kkahmet). Ankara: Gazi Kitabevi, 287-322.
- Doğan, B. (2012). *rgt kültürü* (I. Baskı). İstanbul: Beta Basımevi.
- Doğan Kılıç, E. (2019). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Murta Yayınları.
- Dachler, H. P. (1988). Constraints on the emergence of new vistas in leadership and management research: An epistemological overview. Hunt, J. G., Baliga, B. R., Davhler, H. P. & Schriesheim, C. A. (Eds.), *Emerging leadership vistas*. Lexington: Lexington Books pp: 261-285.
- Deal, T. E. & Peterson, K. (1990). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Josey -Bass.
- Duke, D. (1979). *Classroom management: The 78th yearbook of the National society for the study of education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ediger, M. (1997). Improving the school culture. *Education*, 118(1), 36-41.
- Ekici, G., Aludibi, F. & Öztürk, N. (2012). Biyoloji ğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (8), 13-30.
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Erdem, O. & Dikici, A. (2009). Liderlik ve kurum kültürü etkileşimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(9), 198-213.
- Erden, M. (2018). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf yönetimi: Ders, konferans, panel ve seminar etkinliklerinde başarının yolları*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, sf: 48-50.
- (2010). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eren, E. (2016). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergil, D. (1985). *Society and human*. Ankara: Turhan Kitabevi.

- Erkenekli, M. (2011). Hofstede'nin kültürel değerler modeline göre Türkiye ile ABD'nin karşılaştırılması. *KHO Bilim Dergisi*, 21(2), 1-29.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem A.
- Ersoy, İ, (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Niğde.
- Erol, O., Özaydın, B. & Koç, M. (2010). Sınıf yönetiminde karşılaşılan olaylar, öğretmen tekileri ve öğrenciler üzerindeki etkileri: Unutulmayan sınıf anılarının analizi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi*, 16(1), 25-47.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Larence Erlbaum Associates, Inc.
- Evertson, C. M. & Harris, A. H. (1992). What we know about managing classrooms. *Educational Leadership*, 49, 74-78.
- Eyigün, S. (2005). Bireysellik ve birey olma düşüncesinin sanattaki yansıması ve bir roman. *Dicle Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(9), 213-220.
- Fallona, C. & Richardson, V. (2006). *Classroom management as a moral activity-handbook of classroom management*. New Jersey: Mahwah. (1041-1062).
- Fard, H. D., Rostamy, A. A. A., & Taghiloo, H. (2009). How types of organisational cultures contribute in shaping learning organisations. *Singapore management review*, 31(1), 49-61.
- Farling, M. L., Stone, A. G. & Winston, B. E. (1999). Servant leadership: Setting the stage for empirical research. *Journal for Leadership Studies*, 6, 49-72.
- Fayol, H. (1916). *General and industrial management*. London: Pitman.
- Ferguson, E. & Houghton, S. (1992). The effects of contingent teacher praise, as specified by Canter's assertive discipline program on children's on - task behavior. *Educational Studies*, 18(1), 83-93.

- Ferraro, G. (1998). *The cultural dimension of international business*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ferraro, G. P & Briody, K. E. (2017). *The cultural dimension of global business* (Eight edition). New York: Routledge.
- Fernandes, L. (1999). *Value personalization: A base for value education*. International Conference on Teacher Education. Beit-Berl.
- Fichter, J. (2009). *Sosyoloji nedir?* (Çev. Edi: Nilgün Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Firat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri (Doktora Tezi)*. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fischer, R. & Poortinga, Y. H. (2012). Are cultural values the same as the values of individuals? An examination of similarities in personal , social and cultural value structurec. *International Journal of Cross Cultural Management*, 12(2), 157-170.
- Fink, E. & Resnick, L. B. (2001). Developing principals as instructional leaders. *Phi Delta Kappan*, 82, 598-606.
- Fisher, B. A. (1974). *Small group decision making: Communication and the group process*. New York: McGraw-Hill.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Freud, S. (1933a). *New introductory lectures on psycho-analysis. The Question of a Weltanschauung (Worldview)*. (Lecture XXXV, Standart edition, 22, 1-182). London: Hogarth.
- Froyen, L. A., & Iverson, A. M. (1999). *Schoolwide and classroom management: The reflective educator-leader*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Fry, L. W. (2005). Introduction to the leadership quarterly special issue: Toward a paradigm of spiritual leadership. *The Quarterly*, 16, 619-622.
- Furtwengler, C. B. (1992). How to observe cooperative learning classroom. *Educational Leadership*, 49(7), 59-62.
- Gabriel, J. (1957). *An analysis of the emotional problems of the teacher in the classroom*. Melbourne: F. W. Cheshire.

- Gartrell, D. J. (2004). *The power of guidance: teaching social-emotional skills in early childhood classrooms*. Washington: NAEYC.
- Gavin, J. H., Quick, J. C. Cooper, C. L. & Quik, J. D. (2003). A spirit of personal integrity: The role of character in executive health. *Organisational Dynamics*, 32(2), 165-179.
- Gay, G. (2004). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim teori, araştırma ve uygulama* (H. Aydın, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- (2006). Connections between classroom management and culturally responsive teaching. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 3-16). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gelfand, M. J., Bhawuk, D. P. S., Nishi, L. H. & Bechtold, D. J. (2004). *Individualism and collectivism*. House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W. & Gupta, V. (Eds.), *Culture, leadership, and organizations the GLOBE Study of 62 societies*, Thousand Oaks, CA: Sage, 437-512.
- Geylani, A. (2013). Okul yönetiminde kültürel liderlik yaklaşımı ve toplumsal boyutu. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (1).
- Giray, N. (2006). *Okul yöneticilerinin yönetsel karar verme/problem çözme yeterliliği (Yüksek Lisans Tezi)*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Ginnot, H. G. (1972). *Teacher and child: A book for parents and teachers*. New York: Collier Books.
- (1975). *Teacher and child: A book for parents and teachers*. New York: The Macmillan Publishing Company Inc.
- Glasser, W. (1965). *Reality therapy: A new approach to psychiatry*. New York: Harper and Row.
- (1969). *Schools without failure*. New York: Harper and Row.
- (1985). *Control theory in the classroom*. New York: Perennial Press.
- (1992). *The quality school: Managing students without coercion*. New York: Harper Collins.
- Goodlad, J. (1984). *A place called school*. San Francisco: McGraw-Hill.

- Gökçe, A. F. (2017). Öğretmenlerin demokrasi anlayışı bağlamında gelişmişlik seviyesinin demokratik siyasi kültürün oluşması üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 448-459.
- Gözcü Yaprak, G. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançları ile empati eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Green, E. G. T., Deschamps, J. C. & Paez, D. (2005). Variation of individualism and collectivism within and between 20 countries a typological analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(3), 321-339.
- Greer, R. D. (2002). *Designing teaching strategies: An applied behavior analysis systems approach*. San Diego, CA: Academic Press.
- Geertz, C. (1993). *The Interpretation of Cultures*. London: Fontana Press.
- Greenberg, J. & Baron, R. A. (2000). *Behavior in organizations*. Newjersey: Prentice – Hall.
- Greenleaf, R. K. (1996). *On becoming a servant leader*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (1998). *The power of servant-leadership*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Griffin, M. A., Parker, S. K. & Mason, C. M. (2010). Leaders vision and the development of adaptive and proactive performance: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 174-182.
- Groves, K. S. (2006). Leader emotional expressivity, visionary leadership and organizational change. *Leadership & Organization Development Journal*, 27, 565-852.
- Gordon, T. (1991). *Discipline that works: Promoting self-discipline children*. New York: Penguin Group.
- (2003). *Teacher effectiveness training: The program proven to help teachers bring out the best in students of all ages*. New York: Three Rivers Press.
- Good, T. & Brophy, J. (1987). *Looking in classroom*. New York: Harper & Row.

- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliot, S. N. & Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional standards and current practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1-36.
- Gökalp, Z. (1990). *Türkçülüğün Esasları*, Kültür Bakanlığı Yay.
- Gökalp, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kültürel sermaye yeterliliklerinin ve kültürel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Gökalp, S. (2018). *İlkokul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel güvenine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Gökçe, T. & Oğuz, E. (2015). Öğretmenlerin bilgi uçurma tercihleri ile kültürel değerleri arasındaki ilişki. *Trakya Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51-64.
- Göz, K. (2014). Toplumsal değerler bağlamında yaşama hürriyeti. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 85-101.
- Gudmundsdottir, S. (1991). Story-maker, story-teller: narrative structures in curriculum. *J. Curriculum Studies*, 23(3), 207-218.
- Gurbetoğlu, A. & Yücel, B. G. (2019). Okulöncesi eğitim kurumu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim*, 1(2), 6-19.
- Güçlüol, K. (1985). *Eğitim yönetiminde karar ve örnek olaylar*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Güçlü, N. & Koşar, S. (2018). *Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gül, Ö. (2019). Güç mesafesi algısı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(2), 120-133.
- Gümüş, E. & Şişman, M. (2014). *Eğitim ekonomisi ve planlaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken.

- Gürbüz, S. & Bingöl, D. (2007). Çeşitli örgüt yöneticilerinin güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, eril-dişil ve birey-toplulukçu kültür boyutlarına yönelik eğilimleri üzerine görgül bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 6(2), 68-87.
- Güven, S. (1999). *Toplumbilim* (1. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları
- Güvenç, B. (1999). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hallford, J. M. (1999). Longing for the sacred in schools: A conversation with nel noddings. *Educational Leadership*, 56(4), 28-32.
- Hallinger, P. & Leihwood, K. (1996). Culture and educational administration: A case of finding out what you don't know you don't know. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 98-116.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1997). Exploring the principal's contribution to school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 1-35.
- Hannah, S. T. & Chan, A. (2004). *Veritable authentic leadership: Emergence, functioning and impacts*. Paper presented at the Gallup Leadership Institute Summit, Omaha-Nebreska.
- Hardin, J. C. (2012). *Effective classroom management: Models and strategies for today's classroom (3 rd ed.)*. Boston: Pearson Education.
- Hardin, J. C. (2014). *Effective classroom management models and strategies*. USA: Pearson
- Hardman, E. & Smith, S. W. (1999). Promoting positive interactions in the classroom. *Inverion in School & Clinic*, 34, 178-201.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- (1995). Renewal in the age of paradox. *Educational Leadership*, 52(4), 14-19.
- Harrison, M. T. & Janice, M. B. (1991). Cultural leadership in organizations. *Organization Science*, 2(2), 149-169.
- Höbek, G. & Üredi, L. (2017). Öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 255-273.

- Den Hartog, D. N., Van Muijen, J. J. & Koopman, P. L. (1997). Transactional versus transformational leadership: An analysis of the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70(1), 19-34.
- Hatch, M. J. & Schultz, M. (2012). The dynamics of organizational identity. *Human Relations*, 55(8), 989-1018.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London; New York: Routledge.
- Heller, F. A. (2002). *Leadership*. Sorge A. (Eds.) Organization. London: Thompson Learning, 388-401.
- Herrera, M. & Little, E. (2005). Behavior problems across home and kindergarten in an Australian sample. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 5, 77-90.
- Henly, M. (2010). *Culture's management: A proactive approach*. USA: Pearson.
- Hettinger, K., Rebecca, L., Rubach, C. & Schiefele, U. (2021). Teacher classroom management self-efficacy: Longitudinal relations to perceived teaching behaviors and student enjoyment. *Teaching and Teacher Education*, 103, 1-10.
- Hiçyılmaz, Y. (2013). *İlkokul müdürlerinin kültürel liderlik davranışları* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hinsz, V. B. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G. H. Litevin (Eds.), *Organizational climate: Explanation of a concept* (pp.11-32). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hinkin, T. & Schriesheim, C. (2008). A theoretical and empirical examination of the transactional and non-leadership dimensions of the multifactor leadership questionnaire (MLQ). *The Leadership Quarterly*, 19(5), 501-513.
- Hitlin, S. & Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology*, 30, 359-393.
- Holden, A. (2016). *Environment and tourism*. Routledge.
- Hofstede, G. (1980). *Cultures consequences: International differences in work-related values*. London, New Delhi: Sage Publications.

- (1981). Culture and organizations. *International Studies of Management and Organization*, 10, 15-41.
- (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. sage.
- (2015). Culture's causes: the next challenge. *Cross Cultural Management*. In *International Journal*.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequence: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Hofstede, G. & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations software of the mind*. New York: McGraw – Hill.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations, software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill.
- Holsberger, D. & Prestele, E. (2021). Teacher self-efficacy and self-reported cognitive activation and classroom management: A multilevel perspective on the role of school characteristics. *Learning and Instruction*, 76, 1-9.
- Holland, J. G. & Skinner, B. F. (1961). *The analysis of behavior: a program for self – instruction*. New York: McGraw- Hill.
- Hollander, E. P. (1992). Leadership, followership, self and others. *Leadership Quarterly*, 3(1), 43-54.
- Horng, E. & Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 66-69.
- Hopkins, M. M., O'Neil, D. A. Pasarelli, A., & Bilimoria, D. (2008). Women's leadership development strategic practices for women and organizations. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60 (4), 348-365.
- House, R. J., Spangler, W. D., & Woycke, J. (1990, August). Personality and charisma in the US presidency: A psychological theory of leadership effectiveness. In *Academy of management proceedings* (Vol. 1990, No. 1, pp. 216-220). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.

- House, R. J. & Javidan, M. (2004). Overview of GLOBE. In House R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W. & Gupta, V. (Eds), *Culture leadership, and organizations the GLOBE study of 62 societies*, Thousand Oaks, CA: Sage, 9-28.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw Hill.
- Huang, F., Teo, T., Sanchez-Prieto, J. C., Garcia-Penalvo, F. & Olmos-Miguelanez, S. (2019). Cultural values and technology adoption: A model comparison with university teachers from China and Spain. *Computer & Education*, 133, 69-81.
- Hughes, N. & Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal School Psychology*, 43, 465-480.
- Hui, C. H., Triandis, H. C. (1986). Individualism-collectivism: A study of cross-cultural researchers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17(2), 225-248.
- Hunt, J. P. (1984). Managerial from a "radical" perspective. Hunt, J. G., Hosking, D., Schriesheim, C. A. & Steward, R. (Eds.), *Leaders and managers: International perspectives on managerial behavior and leadership*. New York: Pergamon Press., pp: 275-277.
- (1991). *Leadership: A new synthesis*. New York: SAGE.
- İşçi, M. (1995). *Kültür Sömürgeciliği ve Eğitimi*. İstanbul: Turan Yayıncılık.
- İlhan, Ü. D. & Alımanoğlu Yemişçi, D. (2020). Ulusal kültür, örgüt kültürü ve iş güvenliği kültürü ilişkisi: Hofstede'nin güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma boyutları açısından Türkiye özelinde bir değerlendirme. *Yönetim ve Ekonomi*, 27(3), 703-724.
- Ilgar, L. (2007). *Eğitim yönetimi okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ilgen, D. R., Hollenback, J. R., Johnson, M. & Jundt, D. (2005). Teams in organization: From input-process-output models to OMOI models. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 517-530.
- Ilies, R. Morgeson, F. P. & Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 373-394.

- Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization: Cultural, economic and political change in 43 societies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jago, A. G. (1982). Leadership: Perspectives in theory and research. *Management Science*, 28(3), 315-336.
- Jahangirov, N. (2012). *Kültürel bir değişken olarak güç mesafesi ve cam tavan engeli arasındaki ilişkiler üzerine ampirik bir araştırma (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Jahoda, G. (1980). Theoretical and systematic approaches in cross-cultural psychology. *Handbook of cross-cultural psychology*, 1, 69-141.
- James, O. & Ogbonna, I. (2013). Transformational, transactional leadership theories: Evidence in literature. *International Review of Management and Business Research*, 2(2), 355-361.
- Jenkins, J. (1998). Which pronunciation norms and models for English an an international language?. *ELT Journal*, 52(2), 119-126.
- Jones, V. (1996). Classroom management. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Simmon & Schuster.
- (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? In C. M. Evertson & C.S Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (887-907). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Jones, F. H. (1987). *Positive classroom discipline*. New York: McGraw-Hill.
- Jones, F. V. & Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management*. U.S.A.: Allyn and Bacon.
- Judge, T., Piccolo, R. & Ilies, R. (2004). The forgotten ones? The validity of consideration and initiating structure in leadership research. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 35-51.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilimlerde problem çözüme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi
- Kale, M. & Baburşah, D. (2017). Sınıf yönetimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi. *Karae Imas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 75-88.

- Kara, İ. & Dikici Sığıtmaç, A. (2022). Çocukların duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerinin duygu düzenleme ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(83), 887-908.
- Karabatak, S. & Alanoğlu, (2018). Aday öğretmenler örgütsel kimlik ve etkili okul algıları arasındaki ilişki. 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, Sivas-Türkiye.
- Karataş, K. (2020). Kültürel değerlere duyarlı pedagojinin temel eğitime yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 107-127.
- Kahveci, H., Gültekin, M. & Eker, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin dogmatik tutumlarının bireycilik ve kolektivizm değerlerini yordama düzeyinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 1-22.
- Kantabutra, S. & Avery, G. C. (2002). Proposed model for investigating relationships between vision components and business unit performance. *Journal of the Australian and New Zeland Academy of Management*, 8(2), 22-39.
- Kanter, R. M. (1977). Some effects of proportions on group life: Skewed sex ratios and responses to token women. *American Journal of Sociology*, 82, 965-990.
- Karaköse, T. (2008). The perceptions of primary school teachers on principal cultural leadership behaviors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8, 569-579.
- Karagöz, Y. (2017). *Spss ve Amos Uygulamalı: Nicel-Nitel – Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karaseyfioglu, F. & Çalışkan, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarının incelenmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 5(3), 88-101.
- Kasa, B. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde kültürel değerler ve eğitimi: Bir Durum Çalışması (Doktora Tezi)*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Eskişehir.
- Kayan, M. F. & Kozikoğlu, İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi davranışlarını yordama gücü. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 72-103.

- Kazak, E. (2021). Okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 79-96.
- Keçecioglu, T. (2003). *Lider liderlik*. İstanbul: Adam Yayıncılık.
- Kerr, M. M. & Nelson, C. M. (2013). *Strategies for addressing behavior problems in the classroom*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Publishing Company.
- Kerr, N. L. & Tindale, R. S. (2004). Group performance and decision making. *Annual Review of Psychology*, 56, 623-655.
- Keiper, R. W. (2004). Peacemaking. *Kappa Delta Pi Record*, 40(2), 91.
- Kellough, R. D. & Kellough, N. G. (2011). *Secondary school teaching: A guide to methods and resources*. California: Person.
- Kezar, A. J., Carducci, R. & Contreras-McGavin, M. (2006). *Rethinking the "L" word in higher education: the revolution in research on leadership*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, L. R., & Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say or do. *Communication Quarterly*, 39, 309-324
- Khatri, N. (2009). Consequences of power distance orientation in organisations. *Vision-The Journal of Business Perspective*, 13(1), 1-9.
- Kırbaç, M. (2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarısı arasındaki ilişkilerin analizi (Doktora Tezi)*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kırel, Ç. (1998). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: AÜ AÖF Yayınları.
- Kirişçi, A. (2010). *Öğretmenlerin kültürel değerleri ve çatışma yaklaşımları (Yüksek Lisans Tezi)*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kijowski, M. (2019). *Transitioning from a positive behavior support to a responsive classroom school (Doctoral Dissertation)*. Wilmington University.
- Krikpatrick, S. A. & Locke, E. A. (1996). Direct and indirect effects of three core charismatic leadership components on performance and attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 81(1), 36-51.

- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Publications.
- Klamer-Hoogma, M. (2012). *Classroom management*. Groningen-Houten Netherlands: Noordhoff Uitgevers.
- Kluckhohn, C. (1951). *The study of culture*. In D. Lerner & H. D. Lasswell (Eds.) *The Policy* Stanford, CA: Stanford University Press.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action. In T. Parsons & E. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action* (388-433). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kluckhohn, F. & Strodtbeck, F. (1961). *Variations in value orientations*. Evanston, IL: Row Peterson.
- Kluckhohn, C. & Kroeber, A. L. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definition*, apud N. J. Adler. *International dimensions of organizational behavior*. Cambridge: Peabody Museum.
- Kongar, E. (2003). *Kültür üzerine* (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kounin, J. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Norton.
- Kohn, M. L. (1959). Social class and parental values. *American Journal of Sociology*, 64(4), 337-351.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom- level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96-104.
- Kotluk, N. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve görüşlerinin incelenmesi (Doktora Tezi)*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Van.
- Kottkamp, R. B. (1984). The principal as cultural leader. *Planning and Changing*, 15(3), 152-160.
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York: Free Press.

- Kozikoğlu, İ. (2020). Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşleri ile kültürel zekaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3). 539-548.
- Kroeber, A. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. New York: Vintage Books.
- Kroeber, A. & Parsons, T. (1958). The concept of culture and of social system. *American Sociological Review*, 23, 582-583.
- Kuhnert, K. & Lewis, P. (1987). Transactional and transformational leadership: A constructive/developmental analysis. *Academy of Management Review*, 12(4), 648-657.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları. 465-483.
- Korkut, A. & Keskin, I. (2015). Öğretmen adaylarının belirsizlikten kaçınma düzeylerine ilişkin karşılaştırmalı bir analiz. *EIJEAS*, 1(2), 31-57.
- Köktürk, M. (2007). *Kültür sosyolojinin temel meseleleri*. K. & Doğan, N. (Edt.) *Kültür Sosyolojisi*, (13-46). Ankara: Hece Yayınları
- Kunter, M., Baumert, J. & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interes. *Learning and Instruction*, 17(5), 494-509.
- Quinn, M. M., Osher, D., Warger, C. L., Hanley, T. V., Bader, B. D. & Hoffman, C. C. (2000). *Teaching and working with children who have emotional and behavioral challenges*. Longmont, CO: Sopris West.
- Lamberton, L. H. & Minor, L. (1995). *Human relations: Strategies for success*. Chicago: Irwin Mirror Press.
- Laub, J. A. (1999). *Assesing the servant organization; Development of the Organizational Leadership Assessment (OLA) model*. Dissertation Abstracts International, 60(02).
- Lane, B. (1992). Cultural leaders in effective schools: The builders and brokers of excellence. *NASSP Bulletin*, 76, 85-96.

- Lane, K. L. & Kuiper, I. (2012). *Voorkom probleemgedrag: Strategieën die werken voor de basisschool*. Amsterdam: SWP.
- Lane, K. L., Pierson, M. R., Stanf, K. K. & Carter, E. W. (2010). Teacher expectations of students classroom behavior. *Remedial & Special Education, 31*, 163-174.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personal Psychology, 28*(4), 563-575.
- Lee, I-C, Hu, & Li, W-Q. (2020). Cultural factors or inhibiting the support for traditional household gender roles. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 51*(5), 333-347.
- Lederech, J. P. (2014). *Conflict Transformation*. New York: Good Books
- Lemlech, J. K. (1991). *Classroom management: Methods and techniques for elementary and secondary teachers*. Waveland Press, Incorporated.
- Leman, E. J. (2001). *An exploratory study of cultural leadership behaviours of principals that build effective school cultures: Perceptions of principals, special-education teachers and regular teachers (Unpublished PhD. Thesis)*. Northern Illinois University Educational Research Center.
- Levin, J., Nolan, J. F., Kerr, J. W. & Elliot, A. E. (2005). *Principles of classroom management: A professional decision-making model*. Toronto: Pearson.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. New York NY: Wallace Foundation.
- Lipton, M. (1996). Demystifying the development of an organizational vision. *Sloan Management Review, 37*(4), 83-91.
- Little, E., Hudson, A. & Wilks, R. (2000). Conduct problems across home and school. *Behaviour Change, 17*, 1-9.
- Lord, R. G. & Brown, D. J. (2004). *Leadership processes and follower self-identity*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lonner, W. J. (1980). A decade of cross-cultural psychology: JCCP, 1970-1979. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 11*(1), 7-34.
- Lunenburg, A. C. & Ornstein, F. (2013). *Eğitim Yönetimi* (G. Arastaman, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Lussier, R. N. & Achua, C. (2000). *Leadership*. Cincinnati, Ohio: Thomson South- West.
- Luthans, F. (1994). *Organizational behavior*. İstanbul, 6thed., Mc Graw.
- Luthans, F. & Avolio, B. (2003). Authentic leadership development. S. Cameron & J. E. Dutton. *Positive organizational scholarship*: 241-254. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Malinowski, B. (2003). *Excerpts from a scientific theory of culture*. *Culture: Critical concepts in sociology* (Edt: C. Jenks). London: Routledge. 28-50.
- Maslow, A. H. (1965). Humanistic science and transcendent experiences. *Journal of Humanistic Psychology*, 5(2), 219-227.
- Matsumoto, D. (1996). *Culture and psychology*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Marshall, S. S. (2003). *Student teacher's perceptions of classroom management*. The University of Southern Mississippi.
- Marzano, R. J. (2003). *Whats works in schools*. Alexandria, VA:ASCD.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Martin, N. K., Yin, Z. & Baldwin, B. (1998). *Classroom management training, class and graduate study: Do these variables impact teacher's beliefs regarding classroom management style?* Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, San Diego CA.
- Mangin, M. M. & Stoelinga, S. R. (2008). Teacher leadership: What it is and why it matters. In M. M. Magiz & S. R. Stoelinga (Eds.), *Effective teacher leadership: Using research to Inform and reform* (1-9). New York NY: Teachers College Press.
- Malmgren, K. W., Trezek, B. J. & Paul, P. V. (2005). Models of classroom management as applied to the secondary classroom. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 79(1), 36-39.
- Medley, D. (1979). *The effectiveness of teachers*. P. Walberg & H. Walberg (Ed.), Research on teaching: Concepts, findings and implications. Berkeley, CA: McCutchan.

- Metlilo, E. ve Yıldırım, B. (2022). Kültürel Liderlik Ölçeği: Ölçek Revize Çalışması, VIII. International TURKCESS Congress on Education and Social Sciences, Hatay, Türkiye, 20-23 Temmuz 2022, ss.90.
- McCauley, C. D. & Van Velsor, (2004). *The center for creative leadership handbook of leadership development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McDonald, T. (2010). Positive learning framework: Creating learning environments in which all children thrive. *Reclaiming Children and Youth*, 19(2), 16-20.
- McDaniel, T. R. (1989). The discipline debate: A road through the thicket. *Educational Leadership*, 81-82.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Minkov, M. & Hofstede, G. (2014). Clustering of 316 European regions on measures of values: Do Europe's countries have national cultures? *Cross-Cultural Research*, 48(2), 144-176.
- Mithika, D. (2014). *Culture and investment decisions at Norwegian investment fund for developing countries, Nairobi office (Doctoral dissertation)*. University of Nairobi.
- Musser, E. H., Bray, M. A., Kehle, T. J. & Jenson, W. R. (2001). Reducing Disruptive Behaviors in students with serious emotional disturbance. *School Psychology Review*, 30, 294-305.
- Morgeson, F. P., DeRue, D. S. & Karam, E. P. (2010). Leadership in teams: A functional approach to understanding leadership structures and processes. *Journal of Management*, 36, 5-39.
- Morgeson, F. P. (2005). The external leadership of self-managing teams: Intervening in the context of novel and disruptive events. *Journal of Applied Psychology*, 90, 497-508.
- Morrison, E. W. (1993). Longitudinal study of the effects of information seeking on newcomer socialization. *Journal of Applied Psychology*, 78(2).
- Münch, R. & Smelser, N. J. (2014). *Kültür Kavramı* (Çev. Edi: Cumhur Atay). İstanbul: Pales Yayınları.

- Nakip, M. (2003). *Pazarlama araştırmaları teknikleri ve spss destekli uygulamalar*. Ankara: Sekin Yayıncılık.
- Nassbaum, M. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge: V-Cambridge University Press.
- Neumerski, C. M. (2012). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher and coach instructional leadership and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49, 310-347.
- Nirun, N. (1991). *Sistematik sosyoloji yönünden sosyal bünye analizi*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Northouse, P.G. (2016). *Leadership: Theory and practice (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nordquist, V. M. & Twardosz, S. (1990). Preveting behavior problems in early childhood special education classrooms throught environmental organization. *Education & Treatment of Children*, 13, 274-282.
- Ocakcı, E. & Samancı, O. (2019). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 604-620.
- Odabaşı, Y. (1986). *Tüketici Davranışı*. Eskişehir: AÜ Açık Öğretim Fakültesi Yayını, 104.
- Olsen, J. & Nielsen, T. (2006). *Holistic Discipline: A total approach to classroom management*. Australia, Sydney: Pearson Education.
- O' Malley, M. D., Voight, A. & Izu, J. (2013). *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge, 329-346.
- Ostroff, C., Kinicki, A. J. & Muhammad, R. S. (2013). Organizational culture and climate. Weiner, B., Schmitt, W. & Highouse, S. (Eds.). *Handbook of Psychology*, 12, *Industrial and Organizational Psychology*, (643-676). John Wiley & Sons.
- Otrar, M. & Argın, F. S. (2015). Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 391-403.

- Owens, R. G., & Valesky, T. C. (2014). *Organizational behaviour in education*. (11 th eds).
- Ölçüm-Çetin, M. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öntaş, T. & Okut, L. (2017). Özel öğretim kurumlarındaki ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ve sınıf yönetimi eğilimleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 98-115.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan.
- Özbek, M. F. (2010). Yatay ve dikey bireycilik & kolektivizm ile para etiği ilişkisi: Türk ve Kırgız üniversite öğrencileri üzerinde karşılaştırmalı bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 23-42.
- Özdemir, S., Yalın, H. I. & Sezgin, F. (2012). *Introduction to educational sciences*. Ankara: Nobel.
- Özgenel, M. & Aktaş, A. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 01-18.
- Özüberk, İ. (2014). *İlkokul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel güvenine etkisi (Yüksek Lisans Tezi)*. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Paksoy, E. E. (2017). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında öğretmen deneyimlerinin incelenmesi (Doktora Tezi)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pantiç, N, & Wubbles, T. (2012). Teacher's morel values and their interpersonal relationships with students and cultural competence. *Teaching and Teacher*, 28, 451-460.
- Parry, K. & Proctor-Thomson, S. (2002). Leadership, culture and performance: The case of the New Zealand public sector. *Journal of Change Management*, 3(4), 376-399.
- Pehlivan-Aydın, İ. (2001). *Alternatif okullar*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Pekince, P. (2010). Değerlere dayalı sınıf yönetimi (Yüksek Lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Peters, T. J. & Waterman, R. H. (1998). How leaders influence in culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Peters, T. J. & Waterman, R. H. (1998). *In search of excellence: Lessons from America's best-run companies* (p. 360). New York: Harper & Row.
- Peterson, K. D. & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of school. *Educational Leadership*, 56, 28-31.
- Pettigrew, A. (1979). On studying organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, 24, 570-581.
- Phuntsog, N. (1999). The magic of culturally responsive pedagogy: In search of the genie's lamp in multicultural education. *Teacher Education Quarterly*, 97-111.
- Pillai, R., Williams, E. A., Lowe, K. B., & Jung, D. I. (2003). Personality, transformational leadership, trust, and the 2000 US presidential vote. *The Leadership Quarterly*, 14(2), 161-192.
- Podsakoff, P., MacKenzie, S. & Bommer, W. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust and organizational citizenship behaviors. *Journal of Management*, 22(2), 259-298.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., Výclavíková, E. & Zounek, J. (2005). School culture as an object of research. *New Educational Review*, 5(1), 147-165.
- Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. (2008). *Improving school leadership*. OECD.
- Popper, M. & Lipshitz, R. (2000). Organizational learning: Mechanisms, culture and feasibility. *Management Learning*, 31(2), 181-196.
- Power, F. C., Nuzzi, R. J., Narvaez, D., Lapsley, D. K. & Hunt, T. C. (2018). *Değerler Eğitimi Ansiklopedisi* (Çev. Ed: Cengiz Şeker). İstanbul: Edam.
- Premack, D. (1959). Toward empirical laws: I. positive reinforcement. *Psychological Review*, 66, 219-233.

- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalar giriş*. (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz ev. Ed.). İstanbul: Rota.
- Raven B. H. (1965). Social influence and power. I. D. Steiner ve M. Fishbein (Eds.). *Current studies in social psychology* (s. 371-382). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Redl, F & Wattenberg, W. W. (1959). *Mental hygiene in teaching*. New York: Harcourt.
- Reineke, J., Sonsteng, K. & Gartrell, D. (2008). Nurturing mastery motivation: No need for rewards. *Yuong Children*, 63(6), 89-97.
- Reinke, S. J. (2004). Service before self: Towards a theory of servant-leadership. *Global Virtue Ethics Review*, 3, 30-57.
- Reisenberger, A. T. (2009). Religious education through literature. *Jewish Affairs*, 64(1).
- Reio, G., Marcus, F. & Sanders-Reio, J. (2009). The contribution of students and instructor relationships and attachment style to school completion. *J. H-Genet. Psychol.*, 170, 53-72.
- Rhee, J., Dedahanov, A. & Lee, D. (2014). Relationships among power distance, collectivism, punishment, and acquiescent, defensive, or prosocial silence. *Social Behavior and Personality*, 42(5), 705-720.
- Riddle, F. (1992). *Case studies of teachers as leaders and change agents in school improvement and restructuring*. Ann Arbor, MI: University Microfilms.
- Russell, J.D. (2001). The role of values in servant leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, 2, 76-84.
- Robert, C. & Wasti, S. A. (2002). Organizational individualism and collectivism: Theoretical development and an emperical test of measure. *Journal of Menagement*, 28(4), 544-566.
- Robbins Stephen, P. (1994). *Management 4thed.*, New Jersey: Prentice Hall.
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. New York: Praeger.
- Rusch, E. (1992). *The voices of democracy: Democratic practices in two Oregon network schools*. Ann Arbor, MI: University Microfilms.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free press.

- Sadık, F. & Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(14), 631-664.
- Sadker, M. & Sadker, D. M. (1991). *Teachers, schools and society*. New York: Mcgraw-Hill.
- Safran, S. & Oswald, K. (2003). Positive behaviour supports: Can schools rescape disciplinary practices? *Council for Exceptional Children*, 69, 361-373.
- Sağlam, H. İ. (2021). *Karakter ve değer eğitimi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sandra, L. H. & Sandra, L. (2002). A view from the classroom. *Educational Leadership*, 59(8), 64-66.
- Sargut, A. S. (2015). *Kültürler arası farklılaşma ve yönetim*. Ankara: İmge.
- Saylık, A. (2019). Hofstede'nin kültür boyutları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması; geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1860-1881.
- Saylık, A. & Han, B. (2021). Kültürel değerler olarak belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişki. *Uluslararası Toplum Araştırma Dergisi*, 18(44), 2528-9527.
- Schein, E. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-119.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Josey Bass.
- (1999). *The corporate culture survival guide*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- (2004). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey.
- (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Josey-Bass.
- Schein, H. E. & Schein, P. (1991). *Organizational culture and leadership*. New Jersey: Wiley.
- (2017). *Organizational culture and leadership*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Schmiedel, T., vom Brocke, J. & Recker, J. (2015). Culture in business process management: How cultural values determine BPM success. *Handbook on business proces management 2 strategic alignment, governance, people and culture* (Ed. Jan vom Brocke & Michel Rosemann). Berlin Heidelberg: Springer- Verlag, 649-664.

- Schwartz, S. H. (1992). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 23-47
- (2000). *Culturally speaking: managing rapport through talk across cultures*. Londra: Conitnuum.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25.
- (1992). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 23-47.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Sergiovanni, T. J. & Staratt, R. J. (1988). *Supervision human perspectives*. Inc: McGraw-Hill.
- Sergiovanni, T. J. & Starrat, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw Hill.
- Selanik Ay, T. & Erbasan, Ö. (2016). Views of classroom teachers about the use of out of school learning environments. *Journal and Future*, 0 (10), 35-50.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Sekeran, U. (1983). Methodological and theoretical issues and advancements in cross-cultural research. *Journal of International Business Studies*, 14(2), 61-73.
- Schimmoeller, I. J. (2006). *An empirical investigation of the relationship between organizational culture and leadership styles (Doctoral Dissertation)*. Nova Southeastern University.
- Schneider, B. Ehrhart, M. G. & Macey, W. H. (2013). Organizational climate and culture. *The Annual Review of Psychology*, 64(1), 361-388.

- Schoen, L. T. & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 19(2), 129-153.
- Shamir, B. & Eilam, G. (2005). What's your story? Q: A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly*.
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *The Alberta Journal of Educational Research*, 42(4), 325-344.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31, 351-380.
- Sezgin, F. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin birey-örgüt değer uyumuna ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 557-583.
- Sipahioğlu, E. (2008). *İlköğretim 1. Kademesinde sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm önerileri: Narlıdere Örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sivasubramaniam, N., Murry, W. D., Avolio, B. J. & Jung, D. I. (2002). A longitudinal model of the effects of team leadership and group potency on group performance. *Group & Organization Management*, 27, 66-96.
- Sivri, C. (2010). *Yöneticilerin başarıya ihtiyacı, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bütçesel katılımın örgütsel bağlılık üzerinde etkileri (Yüksek Lisans Tezi)*. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Smith, M. A. & Misra, A. (1992). A comprehensive management system for students in regular classrooms. *The Elementary School Journal*, 92, 353-371.
- Spencer-Oatey, H. (2012). *What is culture? A compilation of quotations*. Global PAD Core Concepts.
- Steers, R. M., Sanchez-Runde, C. J. & Nardon, L. (2012). Culture, cognition and managerial Leadership. *Asia Pacific Business Review*, 18(3), 425-439.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

- Sparks, J. R., & Schenk, J. A. (2001). Explaining the effects of transformational leadership: an investigation of the effects of higher-order motives in multilevel marketing organizations. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 22(8), 849-869.
- Spears, L. C. (1995). *Reflections on leadership: How Robert K. Greenleaf's theory of servant-leadership influenced today's top management thinkers*. New York: John Wiley.
- Stahnke, R. & Blömeke, S. (2021). Novice and expert teachers' noticing of classroom management in whole-group and partner work activities: Evidence from teachers' gaze and identification of events. *Learning and Instruction*, 74, 1-12.
- Stodgill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
- Sosik, J. J. & Dworakivsky, A. C. (1998). Self-concept based aspects on the charismatic leader: More than meets the eye. *Leadership Quarterly*, 9(4), 503-526.
- Soykan, Ö. N. (2007). Genel geçer bir ahlak olanaklı mıdır? Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, *DEM Yayınları*, 45-54.
- Soysal (Radmard), S. (2021). Sınıf yönetimi olgusu üzerine yapılmış ulusal çalışmaların betimsel içerik analizi. *Journal of Higher Education and Science*, 11(1), 214-244.
- Sueb, R. (2013). Pre- service teacher's classroom management in secondary school: Managing for success in teaching and learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 90, 670-676.
- Sutherland I, Gosling J (2010). Cultural leadership: Mobilizing culture from affordances to dwelling. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 40, 6-26.
- Swick, K. (2005). Promoting caring in children and families as prevention of violence strategy. *Early Childhood Education Journal*, 32(5), 341-346.
- Şahin-Fırat, N. (2010) Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Şanlıer Yüksel, Ö.İ.(2013). *Kültür. Davranış Bilimleri*. Konya: Seçkin Yayıncılık. 28-53.

- Şimşek, Ş. M., Akgemci, T. & Çelik, A. (2011). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış* (7. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şişman, M. (2014). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. & Turan, S. (2019). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(58), 274-298.
- Tan, Ç. & Tan, S. (2016). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıfı yönetme arasındaki ilişkinin incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 3(1), 1-14.
- Tarhini, A., Hone, K., Xiaohui, L. & Tarhini, T. (2017). Examining the moderating effect of individual-level cultural values on users' acceptance of E-learning in developing countries: A structural equation modeling of an extended technology acceptance model. *Interactive Learning Environments*, 25(3), 306-328.
- Taras, M. (2007). Assessment for learning: Understanding theory to improve practice. *Journal Further and Higher Education*, 31(4), 363-371.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Taylor, C. M., Cornelius, C. J. & Colvin, K. (2014). Visionary leadership and its relationship to organizational culture. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(1), 85-102.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G. H. Litevin (Eds.), *Organizational climate: Explanation of a concept* (pp.11-32). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Taormina, R. J. (2008). Interrelating leadership behaviors, organizational socialization and organizational culture. *Leadership & Organizational Development Journal*, 29(1), 85-102.
- Tauber, R. T. (2007). *Classroom management- Sound theory and effective practice*. United States of America: Greenwood Publishing.

- Tejeda, M., Scandura, T. & Pillai, R. (2001). The MLQ revisited: Psychometric properties and recommendations. *The Leadership Quarterly*, 12(1), 31-52.
- Terzi, A. R. (2004). Üniversite öğrencilerinin güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma algıları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 65-76.
- Taşdan, M. (2010). Türkiye’deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 113-148.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Üçüncü sürüm e-kitap.
- Tertemiz, N. (2006). Sınıf yönetimi ve disiplini. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezcan, M. (2016). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turan, S. (2007). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Tucker, T. G. (1931). *Etymological dictionary of Latin*. Chicago: Ares Publishers.
- Theodorson, A & Theodorson, G. (1979). *A modern dictionary of sociology*. Barnes and Noble Books.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis*. Washington D. C.: American Psychological Association.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation. A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52.
- Thornberg, R. & Oğuz, E. (2016). Moral and citizenship educational goals in values education: A crosscultural study of Swedish and Turkish student teachers’ preferences. *Teaching and Teacher Education*, 55, 110-121.
- Tierney, W. G. (1992). Cultural leadership and the search for community. *Liberal Education*, 78(5), 16-21.
- Tolunay, A. K. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları başatma yöntemleri (Doktora Tezi)*. Bursa Uludağ Üniversitesi. Bursa.
- Toprakçı, E. (2004). *Sınıf örgütünün yönetimi*. Ankara: Ütopya.

- Triandis, H. C., Brislin, R. W. (1983). *Cross – cultural psychology*. Annual Convention of the American Psychological Association, Anaheim, CA.
- Triandis, H. C. (1989). The self and behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96, 506-520.
- . *Cross-cultural studies of individualism and collectivism*. In J. Berman (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation, Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Trice, H. M. & Beyer, J. M. (1993). *The cultures of work organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Turan, S., Durceylan, B. & Şişman, M. (2005). Üniversite yöneticilerinin benimsedikleri idari ve kültürel değerler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 7(3), 181-202.
- Türk Dil Kurumu (2019). Güncel Türkçe Sözlük. Web: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.516519a0944b3.60836382 adresinden 12 Mayıs 2021’de alınmıştır.
- Türkyılmaz, H., Canbulut, T., Arapoğlu, H. & Çıraklı, Y. (2020). Toplumsal değerlerin aktarılmasında farklı bir yöntem: İzcilik. *Journal of History School*, 47, 2901-2915.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture*. London: Murray.
- Uslu, O. & Ardiç, K. (2013). Güç mesafesi örgütsel güveni etkiler mi? *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 22 (12), 313-338.
- Uyanık Balat, G. (2013). Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetimi modelleri. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin, (Ed.). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi*. (S: 1-11). Ankara: Eğiten Kitap.
- Uygur, M. (2021). İlkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel imajı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 15-31.
- Uzundağ, V. & Ozmusul, M. (2021). Okul müdürlerinin karar verme süreçleri hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4, 1-16.

- Uzuntarla, Y., Fırat, İ. & Ceyhan, S. (2016). Kolektivizm ve belirsizlikten kaçınma davranışlarındaki ilişkinin incelenmesi: Üniversite öğrencileri örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 206-216.
- Ünal, S. & Ada, S. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Nadir Kitap.
- Varol, M. (1991). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 1, 195-222.
- Vasa, S. (1984). Classroom management: A selected review of the literature. In R. Egbert & M. Kluender (Eds.), *Using research to improve teacher education*. The Nebreska Consortium. Teacher Education Monograph No. 1. (ERIC Document Reproduction Services No. 264.026).
- Vaugelers, W. & Veder, P. (2010). Values in teaching: *Teachers and teaching*, 9(4), 377-389.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies*.
- Vatansever Bayraktar, H. & Kendirici, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(46), 207-232.
- Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U. & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 170-184.
- Wageman, R. (2001). How leaders foster self-managing team effectiveness: Design choices versus hands-on coaching. *Organization Science*, 12, 559-577.
- Waldman, D. A., Javidan, M. & Varella, P. (2004). Charismatic leadership at the strategic level: A new application of upper echelons theory. *Leadership Quarterly*, 15(3), 355-380.
- Walker, H. M. & Walker, J. E. (1991). *Coping with noncompliance in the classroom: A positive approach for teachers*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Waller, W. (1932). The sociology of teaching. *John Wiley & Sons Inc.*
- Wasti, A. (1995). Kültürlerarası farklılaşmanın örgütsel yapı ve davranışa etkileri: Karşılaştırmalı bir inceleme. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 22(4), 503-529.

- Whaley, K. T. & Bennet, T. C. (1991). Promoting engagement in early childhood special education. *Teaching Exceptional Children*, 23(4), 51-54.
- White, L. A. (1951). Culturalogical vs psychological interpretations of human behavior. *American Sociological Review*, 12(6), 686-698.
- Webber, S. S. & Donahue, L. M. (2001). Impact of highly and less job-related diversity on work group cohesion and performance: A meta-analysis. *Journal of Management*, 27, 141-162.
- Whenstone, J. T. (2002). Personalism and moral leadership: The servant leader with a transforming vision. *Business Ethics: A European Review*, 11, 383-392.
- Williams, R. M. (1968). The concepts of values. In D. L. Sills (Ed.), *International Encyclopedia of the Social Sci.* New York: Mc Millan and Free Press, 16, 283-287.
- Williams, R. M. Jr. (1970). *American society: A sociological interpretation*. New York: Knopf.
- Williams, G. (2005). Using multi-generational marketing to target donors. *Nonprofit World*, 23(5), 8-13.
- Wilks, R. (1996). Classroom management in primary schools: A review of the literature. *Behaviour Chnage*, 13(1), 20-32.
- Winter, P. A., Newton, R. M., & Kirkpatrick, R. L. (1998). The influence of work values on teacher selection decisions: The effects of principal values, teacher values, and principal–teacher value interactions. *Teaching and Teacher Education*, 14(4), 385-400.
- Wright, J. D. (2015). *International Encyclopedia of the social & behavioral sciences*. Oxford: Elsevier.
- Woolfolk, A. (1995). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Van Tartwijk, J. & Admiraal, W. (1999). Interpersonal relationships between teachers and students in the classroom. In H. C. Waxman & H. J. Walberg (Eds.). *New direction for teaching practice and research* (151-170). Berkeley, CA: McCuthan.

- Wong, H. & Wong, R. (2014). *The classroom management book*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications, Inc.
- Yalar, T. & Yelke, T. Y. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38).
- Yaman, E. & Irmak, Y. (2010). Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki güç mesafesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 164-172.
- Yeşil, S. (2013). Kültür ve kültürel farklılıklar liderlik açısından teorik bir değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(44), 52-81.
- Yıldırım, B. (2001). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi (Doktora Tezi)*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- (2005). Eğitim örgütlerinde kültürel liderlikle meslek ahlakı ilişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(13), 8-27.
- Yıldırım, A. (2016). Öğretmen adaylarının birlisizlikten kaçınma düzeylerini bazı değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 475-490.
- (2018). *Eğitim örgütlerinde kültürel liderlik ve meslek ahlaki*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, K. ve Akgün, N. (2020). *Kültürel liderlik. Liderlik: Kuram- Araştırma-Uygulama* (Edt: K. Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 439-462.
- Yılmaz, Z. N. & Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 148-164.
- Yılmaz, A. & Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi*, 2(2), 277-294.
- Yılmaz, E. (2006). Sınıf yönetimi ve yaklaşımları. R. Arı & M. Engin Deniz (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (1-19). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerler ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitim Dergisi*, 9(21), 147-170.
- Yılmaz, K. Altinkurt, Y. & Ozciftci, E. (2016). The relationship between teacher's views about cultural values and critical pedagogy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 191-210.
- Yoo, B., Donthu, N. & Lenartowicz, T. (2011). Measuring Hofstede's five dimensions of cultural values at the individual level: Development and validation of CVSCALE. *Journal of International Consumer Marketing*, 23(3-4), 193-210.
- Yörük, S. & Sağban, Ş. (2012). Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 7(3), 2795-2813.
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde liderlik*. (Şahin Ç. & Resul, B. Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Yukl, G. & Mahsud, R. (2010). Why flexible and adaptive leadership is essential. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 81-92.
- Zaccaro, S. J., Rittman, A. L. & Marks, M. A. (2001). Team leadership. *Leadership Quarterly*, 12, 451-483.
- Zaiss, C. & Gordon, T. (1993). *Sales effectiveness training*. New York: Penguin.
- Zamroni, S. (2014). Revitalization of multicultural education in teaching. *Journal Pembangunan Pendidikan: Fondasi dan Aplikasi*, 2(1), 82-90.
- Zeyada, M. A. T. (2018). *Bireycilik/kolektivizm ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin ölçülmesi: Libya Adalet Bakanlığı örneği (Doktora Tezi)*. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

EKLER

EK- 1 Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet: Kadın Erkek
Medeni Durumu: Evli Bekar
Eğitim Düzeyi: Önlisans/ Lisans Lisansüstü (Yüksek Lisans-Doktora)
Görev Yapılan Eğitim Kademesi: Okul Öncesi İlkokul Ortaokul Lise
Mesleki Kıdem: 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl +
Ülke: Kosova Türkiye
Anadil: Türkçe Arnavutça Boşnakça

EK-1 Kişisel Bilgi Formu (Arnavutça)

Gjinia: Femër Mashkull
Statusi martesor: I martuar Beqar
Niveli i edukimit: Klasë e lartë/ Fakulteti Post-diplomike (Master-Doktoratë)
Niveli arsimor në të cilin shërben: Para klasor Cikli i ulët Cikli i lartë Klasa e mesme
Grada profesionale: 1-5 vite 6-10 vite 11-15 vite 16-20 vite 21 vite +
Nënshtetësia: Kosova Turqia
Gjuha amëtare: Turqisht Shqip Boshnakisht
Gjuha në të cilën jepni mësim: Turqisht Shqip Boshnakisht

EK-1 Kişisel Bilgi Formu (Boşnakça)

Pol: Ženski Muški
Bračno stanje: Oženje/udata Ne oženje/ne udata
Nivo školovanja: Viša škola / Fakultet Post-diplomski (Master-Doktoratura)
Nivo obrazovanja koji radite: Preškolsko Niži ciklus Viši ciklus Srednji razred
Stručni stepen: 1-5 godine 6-10 godine 11-15 godine 16-20 godine 21 godine +
Državljanstvo: Kosovo Turska
Maternji jezik: Turski Albanski Bosanski

Jezik na kojem održavate nastavu: () Turski () Albanski () Bosanski

EK-2 Kültürel Değer Algıları Ölçeği

BİREYSEL KÜLTÜREL DEĞERLER ÖLÇEĞİ			Hiç katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Güç mesafesi	1	Üst makamlarda çalışanlar, kararları astlara danışmadan almalıdır.					
	2	Üstlerin, alt makamlarda çalışanların fikirlerine çok sık başvurmalarına gerek yoktur					
	3	Üst makamlarda çalışanlar, alt makamlarda çalışanlarla yüz göz olmaktan kaçınmalıdır.					
	4	Alt makamlarda çalışanlar, üst makamların kararlarına karşı gelmemelidir.					
	5	Üst makamlarda çalışanların, alt makamlara yetki aktarımı yalnızca önemsiz konularla sınırlı olmalıdır.					
Belirtilen	6	Benden tam olarak ne istendiğini bilebilmem için açık biçimde belirtilen talimatlar gereklidir.					

	7	Talimatları ve prosedürleri sıkı sıkıya takip etmek önemlidir.					
	8	Kurallar ve düzenlemeler benden ne beklendiğini anlamamı sağladığı için önemlidir.					
	9	İşimde kullanmam gereken prosedürlerin standartlaştırılmasını yararlı buluyorum.					
	10	Yapılacak uygulamaların talimatlarla açıklanması önemlidir.					
Kolektivizm	11	Bireyler kişisel çıkarlarını ait oldukları grup için feda etmelidirler.					
	12	Zorluklara rağmen bireyler içinde olduğu gruba bağlı kalmayı sürdürmelidirler.					
	13	Grubun iyiliği kişisel ödüllerden daha önemlidir.					
	14	Grubun başarısı bireysel başarıdan daha önemlidir.					
	15	Bireyler, ancak grubun iyiliği sağlandıktan sonra kişisel hedeflerinin peşinden gitmelidirler.					
	16	Bireysel hedeflerin gerçekleşmemesi pahasına, birey grubuna sadık kalmalıdır					
Uzun erimlilik	17	İnsan sahip olduğu parayı iyi yönetmeli ve dikkatli harcamalıdır.					
	18	Bütün engellere rağmen amaçlar doğrultusunda kararlılıkla yola devam edilmelidir.					
	19	Uzun vadeli planlama yapmak önemlidir.					
	20	Bireylerin kararlı ve istikrarlı olmaları önemlidir.					
	21	Gelecekte başarılı olmak için, gününü gün etmekten kaçınılmalıdır.					
	22	İleride başarılı olmanın anahtarı çok çalışmaktır					
Erillik	23	Erkekler için profesyonel bir kariyere sahip olmak kadınlara kıyasla daha önemlidir.					
	24	Erkekler problemleri mantıkla, kadınlar ise sezgiyle çözerler.					

	25	Zor problemleri çözebilmek, erkeklerin yaptığı gibi aktif ve zorlayıcı olmayı gerektirir.					
	26	Erkeklerin kadınlara göre her zaman daha iyi yaptıkları bazı işler bulunmaktadır.					

EK-2 Kültürel Değer Algıları Ölçeği (Arnavutça)

SHKALLA E VLERAVE PERSONALE KULTURORE		Nuk pajtohem fare	Pajtohem shumë pak	Pajtohem mesatarisht	Pajtohem në masë të madhe	Pajtohem plotësisht
1.	Ata që punojnë në institucione, vendimet duhet t'i marrin pa u konsultuar me vartësit.					
2.	Eprorët nuk ka nevojë t'i marrin parasysh shpesh idetë e vartësve.					
3.	Eprorët duhet të mos jenë pa distancë me vartësit.					
4.	Vartësit duhet të mos i kundërshtojnë vendimet e eprorëve.					
5.	Transferimi i kompetencave nga eprorët te vartësit duhet të jetë i kufizuar vetëm në çështje të parëndësishme.					
6.	Që të mund ta di saktë çka kërkohet nga unë, urdhëresat duhet të jenë të theksuara qartë.					
7.	Ndjekja e urdhëresave dhe procedurave në mënyrë të përpiktë është diçka e rëndësishme.					
8.	Rregullat dhe rregulloret janë të rëndësishme për ta kuptuar çka pritet prej meje.					
9.	Standardizimin e procedurave që duhet t'i përdor në punë e shoh diçka të dobishme.					
10.	Sqarimi përmes urdhëresave i praktikave që do të zbatohen, është diçka e rëndësishme.					
11.	Individët duhet t'i sakrifikojnë interesat personale për grupin që i përkasin.					
12.	Përkundër vështirësive, individët duhet të mbesin të lidhur për grupin të cuilit i përkasin.					

13.	E mira e grupit është më e rëndësishme se shpërblimet personale.					
14.	Suksesi i grupit është më i rëndësishëm se sukse si personal.					
15.	Individët, vetëm pas të mirës së grupit, duhet t'i ndjekin objektivat personale.					
16.	Individi duhet të mbetet besnik ndaj grupit, qoftë edhe nëse nuk i realizon objektivat personale.					
17.	Njeriu duhet ta menagjojë mirë dhe ta shpenzojë me kujdes, paranë që e posedon.					
18.	Rrugëtimi me vendosmëri në drejtim të qëllimeve duhet të vazhdojë përkundër të gjitha pengesave.					
19.	Planifikimi afat-gjatë është i rëndësishëm.					
20.	Të qenët i individëve të vendosur dhe stabil është diçka e rëndësishme.					
21.	Për të pasur sukses në të ardhmen, duhet të mos jepemi pas konforit.					
22.	Çelësi i të qenët i suksesshëm në të ardhmen është puna intenzive.					
23.	Për meshkujt është më e rëndësishme të kenë karrierë profesionale se për femrat.					
24.	Meshkujt i zgjidhin problemet me logjikë, kurse femrat me intuitë.					
25.	Zgjidhja e probleme të vështira kërkon të veprojmë si meshkujt, pra të jemi aktiv dhe insistues.					
26.	Në krahasim me femrat, gjithnjë ekzistojnë disa punë që meshkujt i bëjnë më mirë.					

EK-2 Kültürel Değer Algıları Ölçeği (Boşnakça)

NIVO LIČNE KULTURNE VRIJEDNOSTI		U opšte se ne slažem	Vrlo malo se slažem	U prosjeku se slažem	U velikoj mjeri se slažem	U potpunosti se slažem
1.	Oni koji rade u institucijama treba da donose odluke bez konsultacija sa svojim podrijeğenim.					
2.	Nadređeni ne moraju često da razmatraju ideje podređenih..					
3.	Nadreğeni ne bi trebalo da budu udaljeni od podreğenih.					
4.	Podreğeni se netreba protiviti odlukama nadreğenih.					
5.	Prenos nadležnosti sa nadređenih na podređene trebalo bi da bude ograničen samo na nebitne stvari.					
6.	Da bih tačno znao šta se od mene traži, naredbe moraju biti jasno navedene.					
7.	Pažljivo praćenje naredbe i procedure je od od veoma velikog značaja.					
8.	Pravila i propisi su važni da razumijem šta se od mene očekuje.					
9.	Standardizacija procedure koje treba da koristim na poslu smatram kao nešto korisno.					
10.	Razjašnjavanje kroz pravilnike prakse koje će se provoditi je nešto važno.					
11.	Pojedinci moraju žrtvovati lične interese za grupu kojoj pripadaju.					
12.	Uprkos poteškoćama, pojedinci moraju ostati povezani sa grupom kojoj pripadaju.					

13.	Dobrobit grupe je važniji od ličnih nagrada.					
14.	Uspjeh grupe je važniji od ličnog uspjeha.					
15.	Pojedinci, samo za dobrobit grupe, trebaju slijediti lične ciljeve.					
16.	Pojedinac mora ostati lojalan grupi, čak i ako ne postigne svoje lične ciljeve.					
17.	Čovjek mora dobro da upravlja i pažljivo da troši, novac koji ima.					
18.	Put sa odlučnošću ka ciljevima mora se nastaviti uprkos svim preprekama.					
19.	Dugoročno planiranje je važno.					
20.	Bit odlučne i stabilne osobe je nešto važno.					
21.	Da bismo imali uspjeh u budućnosti, ne smijemo se prepustiti udobnosti.					
22.	Ključ uspjeha u budućnosti je intenzivan rad.					
23.	Za muškarce je važnije da imaju profesionalnu karijeru nego žene.					
24.	Muškarci rješavaju probleme logikom, a žene intuicijom.					
25.	Rješavanje teških problema zahtijeva da se ponašamo kao muškarci, odnosno da budemo aktivni i uporni.					
26.	U poređenju sa ženama, uvijek postoje neki poslovi koje muškarci rade bolje.					

EK- 3 Kültürel Liderlik Ölçeği

Kültürel Liderlik Ölçeği			Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Kültürün Oluşturulması	1.	Bu okulun yöneticisi öğretmenlere okulun amaçlarını yeterince açıklamaktadır.					
	2.	Bu okulun yöneticisi öğretmenlere okulun değerlerini yeterince açıklamaktadır.					
	3.	Bu okulun yöneticisi öğretmenlere okulun kurallarını yeterince açıklamaktadır.					
	4.	Bu okulun yöneticisi öğretmenlerin okulun tarihini öğrenmeleri için uygun ortam hazırlamaktadır.					
	5.	Bu okulun yöneticisi okula yeni gelen öğretmenlere okul kültürünü tanıyıp kaynaşabilmeleri için (mezuniyet töreni, mezunlar günü gibi) değişik etkinliklerin düzenlenmesine öncülük etmektedir.					
	6.	Bu okulun yöneticisi okula yeni gelen öğrencilerin okul kültürünü tanıyabilmeleri için (tanışma, yarışma, eğlence ve kutlama gibi) değişik etkinliklerin düzenlenmesine öncülük etmektedir.					
Kültürün	7.	Bu okulda ahlaklı öğrenciler yetiştirmek okulun ortak vizyonu olarak benimsenmektedir.					

	8.	Bu okulda sorumluluk sahibi öğrenci yetiştirmek okulun ortak vizyonu olarak benimsenmektedir.					
	9.	Bu okulda başarılı öğrenci yetiştirmek okulun ortak vizyonu olarak benimsenmektedir.					
Kültürün Yönetilmesi	10.	Bu okulun yöneticisi başarının uyumlu ekip çalışmasına bağlı olduğunun bilincindedir.					
	11.	Bu okulun çevredeki saygınlığında okul yöneticisinin katkısı büyüktür.					
	12.	Çağdaş gelişmeler ve yenilikler bu okulun yöneticisi tarafından akılcı olarak okulumuza yansıtılmaktadır.					
	13.	Öğretmenler arasındaki sosyal dayanışmanın oluşmasında bu okulun yöneticisinin katkısı büyüktür.					
	14.	Öğretmenler arasındaki mesleki dayanışmanın oluşmasında bu okulun yöneticisinin katkısı büyüktür.					
	15.	Bu okulda öğretmenler en değerli insan kaynağı olarak görülür.					
	16.	Bu okulda öğretmenler kendilerini yenilemelerinde okul yöneticisi tarafından desteklenmektedir.					
	17.	Bu okulun yöneticisi toplumsal değerlerin okula yaşatılması için gerekli ortamı oluşturmaktadırlar.					
	18.	Bu okulda düzenlenen (mezuniyet töreni, mezunlar günü, tanışma ve kutlama gibi) geleneksel törenler okul kültürünün sürdürülmesinde önemli bir fırsat olarak görülmektedir.					

EK-3 Kùltùrel Liderlik Òlçeđi (Arnavutça)

SHKALLA E LIDERIZMIT KULTUROR	Nuk pajtohem fare	Nuk pajtohem	Pajtohem pjesërisht	Pajtohem	Pajtohem plotësisht
Menagjeri i kësaj klase, mësimdhënësve ia sqaron qëllimet mjaftueshëm.					
Menagjeri i kësaj klase, mësimdhënësve ua sqaron mjaftueshëm vlerat e klasës.					
Menagjeri i kësaj klase, mësimdhënësve ia sqaron mjaftueshëm rregullat e klasës.					
Menagjeri i kësaj klase, mësimdhënësve u mundëson mjedis të përshtatshëm për ta mësuar historinë e klasës.					
Me qëllim që mësimdhënësit që sapo kanë ardhur në klasë ta njohin kulturën e klasës dhe të mund të miqësohen menagjeri i klasës ju paraprin në organizimin e aktiviteteve të ndryshme sikurse janë (ceremonia e diplomimit dhe dita e të diplomuarve).					
Me qëllim që nxënësit që sapo kanë ardhur në klasë ta njohin kulturën e klasës, menagjeri i klasës ju paraprin në organizimin e aktiviteteve të ndryshme sikurse janë (njohja, gara, argëtimi dhe festimi).					
Edukimi i nxënësve të moralshëm është përcaktuar si vizion i përbashkët i klasës.					
Edukimi i nxënësve të përgjegjshëm është përcaktuar si vizion i përbashkët i klasës.					
Edukimi i nxënësve të suksesshëm është përcaktuar si vizion i përbashkët i klasës.					
Menagjesi i kësaj klase është i vetëdijshëm se suksesë varet nga puna ekipore që bëhet në frymë mirëkuptimi.					
Kontributi i menagjerit të klasës është i madh sa i përket respektit që klasa e ka te tjerët.					

Zhvillimet bashkëkohore dhe risitë, reflektohen në mënyrë të mençur nga menagjeri i klasës.					
Menagjeri i klasës ka kontribut të madhë në ngritjen e solidaritetit social në mes të mësimitdhënësve.					
Menagjeri i klasës ka kontribut të madhë në ngritjen e solidaritetit profesional në mes të mësimitdhënësve.					
Në këtë klasë mësimitdhënësit shihen si burimi më i rëndësishëm human.					
Mësimitdhënësit e kësaj klase, përkrahen nga menagjeri i klasës që t'i përtërijnë dijet e tyre.					
Menagjeri i kësaj klase e formon mjedisin e nevojshëm për jetësimin e vlerave shoqërore në klasë.					
Ceremonitë tradicionale të organizuara në këtë klasë sikurse janë (ceremonia e diplomimit, dita e të diplomuarve, njohja dhe festimi) shihen si mundësi e rëndësishme për vazhdimin e kulturës së klasës.					

Ek – 3 Kültürel Liderlik Ölçeği (Boşnakça)

NIVO KULTURNOG LIDERSTVA		Uopšte se ne slažem	Ne slažem se	Djelimično se slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1.	Rukovodilac ovog razreda, dovoljno objašnjava nastavnicima ciljeve.					
2.	Rukovodilac ovog razreda dovoljno objašnjava nastavnicima vrijednosti razreda.					
3.	Rukovodilac ovog razreda dovoljno objašnjava nastavnicima pravila časa.					
4.	Rukovodilac ovog razreda pruža odgovarajuće okruženje nastavnicima za učenje istorije razreda.					
5.	U cilju kako bi nastavnici koji su tek stigli u razred upoznali kulturu razreda i stekli prijateljstva, rukovodilac odeljenja prethodi u organizovanju raznih aktivnosti kao što su (ceremonija diplomiranja i dan diplomiranih).					
6.	U cilju kako bi učenici koji su tek stigli u učionicu da upoznaju kulturu u razred, rukovodilac učionice prethodi u organizovanju raznih aktivnosti kao što su (upoznavanje, takmičenje, zabava i proslave).					
7.	Edukacija moralnih učenika definisana je kao zajednička vizija razreda.					
8.	Edukacija odgovornih učenika je definisana kao zajednička vizija odeljenja.					
9.	Edukacija uspješnih učenika je definisana kao zajednička vizija razreda.					
10.	Rukovodilac ovog razreda je svjestan da uspjeh zavisi od timskog rada koji se odvija u duhu razumjevanja.					
11.	Doprinos rukovodioca razreda je veliki u smislu poštovanja koje razred ima prema drugima.					
12.	Savremeni razvoj i novine, mudro se odražavaju od strane rukovodioca razreda					

13.	Rukovodilac razreda ima veliki doprinos u podizanju društvene solidarnosti među nastavnicima.					
14.	Rukovodilac razreda ima veliki doprinos u podizanju profesionalne solidarnosti meğu nastavnicima.					
15.	U ovaj razred nastavnici se vide kao najvažniji ljudski resurs.					
16.	Nastavnici ovog razreda su podržani od strane rukovodioca razreda da ažuriraju svoje znanje.					
17.	Rukovodilac ovog razreda formira neophodno okruženje za primjenu društvenih vrijednosti u učionici.					
18.	Tradicionalne ceremonije koje se organizuju u ovoj razred kao što su (ceremonija diplomirnje, dan diplomiranih, priznanja i proslava) smatraju kao važna mogućnost za nastavak kulture u učionici.					

Ek-4 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği

SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI ÖLÇEĞİ MADDELERİ		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
TEPKİSEL	1. Olumlu davranış sergileyen öğrenciyi ödüllendiririm.					
	2. Görevini yerine getiren öğrenciyi takdir ederim.					
	3. Öğrencinin sürekli kontrol edilmesi gerektiğine inanırım.					
ÖNLEMSEL	4. Sınıf kurallarını öğrenciyle birlikte oluştururum.					
	5. Öğrencide içsel kontrol mekanizmalarının gelişmesini sağlarım.					
	6. Disiplin sağlamada güvene önem veririm.					
	7. Öğrencilerle samimi ilişki kurarım.					
GELİŞİMSEL	8. Öğrencileri sürekli araştırmaya teşvik ederim.					
	9. Öğrencileri uygun pekiştiricilerle motive ederim.					
	10. Öğrencileri sınıf ortamında işbirliğine özendiririm.					
	11. Öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilebileceğine inanırım.					

	12.	Öğrencileri yeteneklerine uygun etkinliklere yönlendiririm.					
	13.	Olumlu davranışları desteklerim.					
BÜTÜNSSEL	14.	Uygun müdahale yöntemleri arasındaki geçişte koordinasyonu sağlarım.					
	15.	İstenmeyen davranışlara yönelik uygun müdahale yöntemleri arasında uyum sağlamaya çalışırım.					
	16.	Sınıfta takım atmosferi oluştururum.					
	17.	Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ortam sağlarım.					
	18.	Öğrencilerin benlik saygısı kazanmalarında onlara yardımcı olurum.					
	19.	Öğrencilerin kendi kendini kontrol edebilme becerisini kazanmalarına imkan tanırım.					

EK-4 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği (Arnavutça)

SHKALLA E MODELEVE TË MENAGJIMIT TË KLASËS		Nuk pajtohem fare	Nuk pajtohem	Pajtohem pjesërisht	Pajtohem	Pajtohem plotësisht
1.	Nxënësin që ka sjellje të mira e shpërblej.					
2.	Nxënësin që e kryen detyrën e komplimentoj.					
3.	Besoj se nxënësi duhet të kontrollohet vazhdimisht.					
4.	Rregullat e klasës i formoj së bashku me nxënësit.					
5.	E bëj të mundur që te nxënësit të zhvillohen mekanizmat e vet-kontrollit.					
6.	E çmoj besimin për mundësim të diciplinës.					
7.	Raportet me nxënësit i kam të sqarta.					
8.	Nxënësit vazhdimisht i nxis të gjurmojnë.					
9.	Nxënësit i motivoj me përforcues të duhurë.					
10.	Nxënësit i bëj të lakmojnë në bashkëpunim në mjedis të klasës.					
11.	Besoj se kreativiteti i nxënësve mund të zhvillohet.					
12.	Nxënësit i orientoj në aktivitete që përkojnë me talentet e tyre.					
13.	I mbështes sjelljet pozitive.					
14.	Gjatë funksionimit të klasës, përdor metodë të përshtatshme të ndërhyrjes.					
15.	Përpiqem të arrij përputhje në mes të metodave adekuate të ndërhyrjes ndaj sjelljeve të papërshtatshme.					
16.	Në klasë ndërtoj atmosferë grupi.					
17.	Ndërtoj mjedis të tillë që nxënësit të mund të shprehen.					
18.	I ndihmoj nxënësit që të ndërtojnë vet-respekt.					
19.	Nxënësve ju jap mundësi që ta fitojnë aftësinë e vet-kontrollit.					

Ek-4 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği (Boşnakça)

STEPEN MODELA UPRAVLJANJE RAZREDOM		Uopšte se ne slažem	Ne slažem se	Delimično se slažem	Slažem se	Slažem se u potpunosti
1.	Učenika koji ima dobro ponašanje nagrađujem.					
2.	Učenika koji radi domaći pohvalim.					
3.	Smatram da učenika treba stalno provjeravati.					
4.	Pravila odeljenja formiram zajedno sa učenicima.					
5.	Omogućavam učenicima da razviju mehanizme samokontrole.					
6.	Cijenim povjerenje za omogućavanje discipline.					
7.	Imam iskrene odnose sa učenicima.					
8.	Stalno podstićem učenike da istražuju.					
9.	Motivišem učenike odgovarajućim pojačanjem.					
10.	Postićemi ih da požele saradnju u okruženju učionice.					
11.	Vjerujem da se kreativnost učenika može razvijati.					
12.	Usmjeravam učenike na aktivnosti koje odgovaraju njihovim talentima.					
13.	Podržavam pozitivno ponašanje.					
14.	Tokom funkcionisanje učionice, koristim odgovarajuću metodu intervenisanja.					
15.	Pokušavam postići usklađenost između adekvatnih metoda intervenisanja protiv neprikladnog ponašanja.					
16.	U učionici gradim grupnu atmosferu.					
17.	Izgrađujem takvo okruženje u kojem se učenici mogu izraziti.					
18.	Pomažem učenicima da izgrade samopoštovanje.					
19.	Učenicima dajem priliku da steknu sposobnost samokontrole.					

EK-5 Etik Kurul İzin

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.10.2021-E.14653



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

Sayı : E-20292139-050.01.04-14653
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Esin METLİLO
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı Öğrencisi

"Öğretmenlerin Kültürel Değerleri ile Kültürel Liderlik Algıları ve Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki Yordayıcı İlişkiler: Kosova-Türkiye Karşılaştırması" başlıklı araştırmanız kurulumuzun 24.09.2021 tarihli ve 2021/09 sayılı toplantısında değerlendirilerek etik açıdan uygun bulunduğu katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Nasuh USLU
Kurul Başkanı

Ek:13-Esin METLİLO Etik Onay Belgesi (1 sayfa)

Mevcut Elektronik İmzalar

NASUH USLU (Etik Kurulu Başkanlığı - Kurul Başkanı) 05.10.2021 13:53

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSV1RK97T* Pin Kodu : 36212
Adres:Halkalı Caddesi No: 281 Küçükçekmece/İstanbul
Telefon:444 97 98 Faks:+90 (212) 693 82 29
e-Posta: bilgi@izu.edu.tr Web: www.izu.edu.tr
Kep Adresi: izu@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://ebys.izu.edu.tr/enVision/Dogrula/0N3>

Bilgi için: Zeyneb Funda TEZ
Unvanı: Yeminli Katip
Tel No: +902126929606





T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU

ETİK ONAY BELGESİ

Tarih	24.09.2021
Sayı	2021/09
Araştırmanın Niteliği	Doktora Tezi
Araştırmanın Adı	<i>Öğretmenlerin Kültürel Değerleri ile Kültürel Liderlik Algıları ve Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki Yordayıcı İlişkiler: Kosova-Türkiye Karşılaştırması</i>
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Esin METLİLO
Diğer Araştırmacılar/Danışman Adı Soyadı	Doç. Dr. Bilal YILDIRIM
Karar	UYGUNDUR

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

Prof. Dr. Nasuh USLU
Başkan

Prof. Dr. Metin TOPRAK
Üye

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ
Üye

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ
Üye

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK
Üye

Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU
Üye

Av. Bilal ŞAMAT
Üye

Kurul Yeminli Kâtibi

Zeyneb Funda TEZ

EK-6 Türkiye Valilik İzin



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-50899549
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Esin METLİLO)

02/06/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 28.05.2022 tarihli ve 27453 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 01.06.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Öğretmenlerin Kültürel Değer ve Kültürel Liderlik Algıları İle Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki Yordayıcı İlişkiler: Kosova ve Türkiye Karşılaştırılması
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Yapılacak Kişiler : Tüm Eğitim Kurumları Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
02/06/2022
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (5 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b505 - a772 - 32fb - 9527 - 737c kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

03.06.2022

Sayı : E-59090411-44-51060581
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Esin METLİLO)

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 02.06.2022 tarihli ve 50899549 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Abdurrahman ENSARİ
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **8b68-0503-3628-bc7e-8675** kodu ile teyit edilebilir.

EK-7 Kosova Ìzin



REPUBLIKA E KOSOVËS • REPUBLIKA KOSOVA
KOSOVA CUMHURIJETI
Komuna e Prizrenit • Opština Prizren
Prizreni Beledijesi
Drejtoria e Arsimit dhe e Shkencave
Bivakumit e Shkencave e Kosovës
Kujdesi me Shkencave



DLA 11. 1872/22 31.05.2022

Republika e Kosovës

Republika Kosova - Kosova Cumhuriyeti

Komuna e Prizrenit

Opština Prizren – Prizren Beledijesi

DATE/A:	30.05.2022
REFERENC-Ë	
PËR/ZA/TO:	Esin Metlilo
NGA/OD/FROM:	Drejtoria Komunale e Arsimit në Prizren
TEMA/SUBJEKAT/SUBJECT:	Pëlqim

Në mbështetje të kërkesës së parashtruar nga Esin Metlilo nr. 1872/22 të datës 30.05.2022, Drejtoresha e Drejtorisë Komunale të Arsimit në Prizren, jep këtë:

P Ë L Q I M

JEPET PËLQIMI Esin Metlilo, lidhur me hulumtimin shkencor për përgatitjen e temës së doktoraturës. Tema e Hulumtimit "Raportet parashikuese në mes të vlerave kulturore të mësimdhënësve me përcëptimin e liderizmit kulturor dhe qasjet e menaxhimit të klasës – krahasimi në mes të kosovës dhe turqisë".

Rekomandojmë drejtorët e shkollave në Prizren, që në bazë të mundësive që kanë, duke mos penguar procesin mësimor të bashkëpunojnë në implementimin e këtij hulumtimi të studentes në fjalë.

Drejtoria e Arsimit në Prizren
Drejtoresha Luljeta Veçselaj Gutaj

ÖZGEÇMİŞ

Esin METLİLO

1993-1997 Kosova/Prizren-Fen Lisesi

2010-2014 Priştine Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği

2012-2016 Prizren Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fizik-Kimya Öğretmenliği

2015-2017 Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı

2016- Emin Duraku İlköğretim Okulu Okul Öncesi Öğretmeni

2018- Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programına giriş