



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü



KÜLTÜREL ZEKÂ DÜZEYİ İLE KÜLTÜREL ÇEŞİTLİLİK
UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE
SOSYAL ADALET LİDERLİĞİNİN
ARACILIK ROLÜ

Yüksek Lisans Tezi

BAHAR YÜCE

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İzmir
Ocak, 2024

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

KÜLTÜREL ZEKÂ DÜZEYİ İLE KÜLTÜREL ÇEŞİTLİLİK
UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE
SOSYAL ADALET LİDERLİĞİNİN
ARACILIK ROLÜ

Yüksek Lisans Tezi

Bahar YÜCE

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Tezli Yüksek Lisans Programı

İzmir
Ocak, 2024

EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*Kültürel Zekâ Düzeyi İle Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları Arasındaki İlişkide Sosyal Adalet Liderliğinin Aracılık Rolü*” başlıklı bu tezin kendi çalışmam olduğunu, sunduğum tüm sonuç, doküman, bilgi ve belgeleri bizzat ve bu tez çalışması kapsamında elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara atıf yaptığımı ve bunları kaynaklar listesinde usulüne uygun olarak verdiğimi, tez çalışması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını, bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya diğer bir üniversitede başka bir tez çalışması içinde sunmadığımı, bu tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Bahar YÜCE

TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Tez Savunma Sınavı Jüri Tutanağı

006 – Enstitü Yönetim Kurulu'nun 05/05/2023 tarihli – 16/17 sayılı kararı.

Öğrencinin	
Adı Soyadı	Bahar Yüce
Numarası	9420000020
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
Programı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı
Derecesi	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora

Tezin	
Türkçe Başlığı	Kültürel Zekâ Düzeyi ile Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları Arasındaki İlişikte Sosyal Adalet Liderliğinin Aracılık Rolü
İngilizce Başlığı	The Mediating Role of Social Justice Leadership in the Relationship between Cultural Intelligence Level and Cultural Diversity Practice
Başlığında Değişiklik Varsa*	
Yeni Türkçe Başlığı	
Yeni İngilizce Başlığı	
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Nedim Özdemir

Tez Savunma Sınavının	
Tarihi	30.11.2023
Saati	10:30
Yapılış Biçimi	<input checked="" type="checkbox"/> Yüz Yüze <input type="checkbox"/> Çevrimiçi (Enstitü Yönetim Kurulu'nun 05/05/2023 tarih ve 16/17 sayılı kararı)

Ön Karar
Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim – Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca; Jüri üyeleri tarafından hazırlanan ve ekte sunulan kişisel raporlar, İntihal yazılım programında belirlenen "Benzerlik Kapsamlı Raporu" incelenmiş, ayrıntılı şekilde tartışılmış ve adayın tez savunma sınavına alınıp alınmayacağı ile ilgili olarak oybirliği / oyçokluğu ile aşağıdaki karar alınmıştır.
<input checked="" type="checkbox"/> Savunma sınavına girmesi uygundur.
<input type="checkbox"/> Savunma sınavına girmesi uygun değildir.
<input type="checkbox"/> İntihal vardır.
Yukarıdaki kararınız "İntihal vardır" şeklinde ise, Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği Madde 8'in 4. bendinde belirtilen; "Raporadaki verilerde gerçek bir İntihalın tespiti halinde gerekçesi ile birlikte kabul edilmek üzere tez enstitü yönetim kuruluna gönderilir" maddesi gereği "Son Kararınız" olarak değerlendirileceğinden aşağıdaki "Son Karar" alanında bir işaretlemeye bulunmayınız.
Değerli jüri üyemiz, kararınızın gerekçelerini yazmanızı rica ederiz. []

Son Karar
Yukarıda verilen ön kararın "tezin savunulabileceği" yönünde olması itibarıyla aday tez savunma sınavına alınmış ve sonuçta tezle ilgili olarak oybirliği / oyçokluğu ile aşağıdaki nihai karar alınmıştır:
<input checked="" type="checkbox"/> Başarıldır (Kabul)
<input type="checkbox"/> Başansızdır (Ret)
<input type="checkbox"/> Düzeltilmelidir (Tezli yüksek lisans için en çok 3 ay, Doktora için en çok 6 düzeltme verilebilir.)
Değerli jüri üyelerimiz kararınız özellikle "Başansızdır (Ret)" ya da "Düzeltilmelidir" şeklinde ise, bu kutucuğa kararınızın alınma biçiminin ayrıntısı ile gerekçelerini yazmanızı rica ederiz. []

Jüri Başkanı**	Prof. Dr. Abdurrahman İlğan	İmza
Üniversite	İzmir Demokrasi Üniversitesi	
Anabilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Nedim Özdemir (Danışman)	İmza
Üniversite	Ege Üniversitesi	
Anabilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri	

* Savunma sınavı sırasında, tez başlığında bir değişikliğe karar verilmesi durumunda tezin Türkçe ve İngilizce başlıklar yazılmalıdır.

** Lisansüstü tez savunma sınavlarında danışman öğretim üyesi Jüri Başkanı olabileceği gibi, jürinin kendisi arasında seçeceği bir üye de jüri başkanı olabilir.

* Bu tutanağa jüri üyelerinin kişisel raporları da eklenerek üç (3) işgünü içerisinde Anabilim Dalı Başkanlığı üst yazısıyla Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir.



EGE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Tez Savunma Sınavı Jüri Tutanağı



006 – Enstitü Yönetim Kurulu'nun 05/05/2023 tarihli – 16/17 sayılı kararı.

Jüri Üyesi Üniversite Anabilim / Bilim Dalı	Doç. Dr. Esen Altunay Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri	İmza
Jüri Üyesi Üniversite Anabilim / Bilim Dalı		İmza
Jüri Üyesi Üniversite Anabilim / Bilim Dalı		İmza

* Savunma sınavı sonunda, tez başlığında bir değişiklik kararı verilmesi durumunda tezin Türkçe ve İngilizce başlıklar yazılmalıdır.

** Lisansüstü tez savunma sınavlarında deryiman öğretim üyesi Jüri Başkanı olabileceği gibi, jürinin kendisi arasında seçeceği bir üye de jüri başkanı olabilir.

• Bu tutanağa jüri üyelerinin kişisel raporları da eklenerek üç (3) günlük süre içinde Anabilim Dalı Başkanlığı ile yazılıya Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir.

TEŞEKKÜR

Çalıőmamda bana yardımcı olan ve katkılarıyla bana yol gösteren danışmanım Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR'e teőekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, tezime sundukları değerli katkıları için Tez İzleme Komitesi Üyesi hocalarım Prof. Dr. Abdurrahman İLĖAN ve Doç. Dr. Esen ALTUNAY'a, Ege Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı değerli üyeleri Prof. Dr. Erdal TOPRAKÇI, Prof. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN ve Prof. Dr. Yılmaz TONBUL hocalarıma saygılarımı sunarım.

Bunun yanında, araştırmanın yürütülmesinde ve tamamlanmasında deneyimleri ve değerli görüşleriyle bana yardımcı olan İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan değerli hocalarım ve arkadaşlarıma, tez sürecinde benden desteğini esirgemeyen sevgili annem Münevver YÜCE'ye, babam Ercan YÜCE'ye ve kardeőim Ahmet Ayhan YÜCE'ye teşekkür ederim.

Bahar YÜCE

İÇİNDEKİLER

TEZ SAVUNMA TUTANAĞI	iv
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLO LİSTESİ.....	x
ŞEKİL LİSTESİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
ÖZET.....	xiii
ABSTRACT	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem	7
1.3. Problem Cümlesi.....	8
1.4. Alt Problemler.....	8
1.5. Sayıtlar	10
1.6. Sınırlılıklar.....	10
1.7. Tanımlar	10
BÖLÜM II.....	11
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları.....	11
2.2. Kültürel Zekâ	16
2.2.1. Kültürel Zekâ Kavramı.....	16
2.2.2. Kültürel Zekânın Boyutları.....	19
2.2.2.1. Üstbilişsel Kültürel Zekâ	20
2.2.2.2. Bilişsel Kültürel Zekâ	21
2.2.2.3. Motivasyonel Kültürel Zekâ	22
2.2.2.4. Davranışsal Kültürel Zekâ	23
2.3. Sosyal Adalet Liderliği.....	24
2.3.1. Kavram Olarak Sosyal Adalet Liderliği	24
2.3.2. Eğitimde Sosyal Adalet Liderliği.....	26
2.3.3. Sosyal Adalet Liderliği Boyutları	29

2.3.3.1. Eleştirel Bilinç.....	29
2.3.3.2. Destek	30
2.3.3.3. Katılım	30
2.4. İlgili Yurt İçi Araştırmalar.....	31
2.5. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	38
BÖLÜM III	45
YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Evren ve Örneklem	45
3.3. Veri Toplama Araçları.....	48
3.3.1. Kişisel Bilgiler Bölümü	48
3.3.2. Kültürel Zekâ Ölçeği	48
3.3.3. Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları Ölçeği	49
3.3.4. Sosyal Adalet Liderliği (Öğretmen Formu).....	50
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri	52
BÖLÜM IV	57
BULGULAR	57
4.1. Okul Müdürlerinin Algılarına Göre Kültürel Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi.....	57
4.1.1. Okul Müdürlerinin Algılarına Göre Kültürel Zekâ Düzeylerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi.....	58
4.1.2. Okul Müdürlerinin Algılarına Göre Kültürel Zekâ Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi.....	58
4.1.3. Okul Müdürlerinin Algılarına Göre Kültürel Zekâ Düzeylerinin Mevcut Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi.....	59
4.1.4. Okul Müdürlerinin Algılarına Göre Kültürel Zekâ Düzeylerinin Mevcut Okuldaki Müdürlük Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi	60
4.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğinin İncelenmesi	61
4.2.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre İncelenmesi.....	62
4.2.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemine Göre İncelenmesi.....	63

4.2.3. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	64
4.2.4. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmenlerin Mevcut Okuldaki Görev Süresine Göre İncelenmesi	65
4.2.5. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmenlerin Mevcut Okul Müdürü ile Çalışma Süresine Göre İncelenmesi	66
4.3. Okul Müdürünün Kültürel Zekâ Düzeyi, Sosyal Adalet Liderliği ve Okulda Yürütülen Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	68
4.4. Okul Müdürünün Kültürel Zekâ Düzeyi ile Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları Arasındaki İlişkide Sosyal Adalet Liderliğinin Aracılık Rolünün İncelenmesi	70
BÖLÜM V	72
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	72
5.1. Tartışma	72
5.2. Sonuç	77
5.3. Öneriler	79
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	79
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	81
KAYNAKÇA	83
EKLER	109
EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ	109
EK 2. MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİNİ	110
EK 3: VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	111
EK 4: KZÖ İÇİN KULLANIM İZİN BELGELERİ	115
EK 5: SAL (ÖĞRETMEN FORMU) İÇİN KULLANIM İZİN BELGESİ	117

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Okul Müdürü ve Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler	47
Tablo 2. Okul Müdürlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Algılarının Betimsel İstatistikleri	57
Tablo 3. Okul Müdürlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Algılarının Meslekteki Kıdeme Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	58
Tablo 4. Okul Müdürlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Algılarının Eğitim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	59
Tablo 5. Okul Müdürlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Algılarının Mevcut Okuldaki Görev Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	60
Tablo 6. Okul Müdürlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Algılarının Mevcut Okuldaki Müdürlük Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	61
Tablo 7. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Düzeylerine İlişkin Algılarının Betimsel İstatistikleri	62
Tablo 8. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre t-Testi Sonuçları	63
Tablo 9. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları	64
Tablo 10. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları	65
Tablo 11. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Mevcut Okuldaki Görev Süresine Göre ANOVA Sonuçları	66
Tablo 12. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Mevcut Okul Müdürü ile Çalışma Süresine Göre ANOVA Sonuçları	67
Tablo 13. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algıları ile Okul Müdürlerinin Kültürel Zekâ Düzeyi ve Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları Arasındaki İlişkiler	69

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmanın Modeli	9
Şekil 2. Kültürel Zekâ Boyutları.....	24
Şekil 3. Araştırma Modeline İlişkin Sonuçlar (Standartlaştırılmış)	70



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

β	: Beta Katsayısı
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
KÇUÖ	: Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları Ölçeği
KZÖ	: Kültürel Zekâ Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Sayı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü
p	: Anlamlılık
PISA	: Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı
r	: Korelasyon Katsayısı
S	: Standart Sapma
SALÖ-ÖF	: Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (Öğretmen Formu)
sd	: Serbestlik Derecesi
TALIS	: Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
\bar{X}	: Ortalama
x^2	: Kikare
YEM	: Yapısal Eşitlik Model

ÖZET

Son zamanlarda çeşitli sebeplerden dolayı artan göç sağlık, hukuk, ekonomi gibi alanlarda olduğu gibi eğitimde de etkisini göstermeye devam etmekte, eğitimde kültürel farklılıklar dikkat çeken bir konu olmaktadır. Toplumda artan kültürel farklılıklarla birlikte çokkültürlü eğitim kurumları haline gelen okullarda da farklılıkların yansımaları olarak kültürel çeşitlilik uygulamalarına yer verilmesi önemli görülmektedir. Okul müdürünün kültürel farklılıklara duyarlı ve kültürel zekâ düzeyinin yüksek olması bu uygulamaların okullarda gözlenmesinde önemli bir faktördür. Öte yandan, farklı kültürlerin etkileşimine ev sahipliği yapan okullarda karar alıcı güç olarak okul müdürlerinin sosyal adaleti gözetmesi ve hak, hukuk, adalet kavramlarını dikkate alarak liderlik davranışı sergilemesi beklenmektedir. Bu sebeple, okul müdürünün kültürel zekâ düzeyi ile okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamaları arasındaki ilişkide öğretmenlerin, okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışları hakkındaki algılarının rolünün tespit edilmesi alanyazın, uygulayıcılar ve politika yapıcılara önemli bilgiler sağlayacaktır. Bu kapsamda, mevcut araştırmanın amacı, okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürel çeşitlilik uygulamaları arasındaki ilişkide sosyal adalet liderliğinin aracı rolünü incelemektir.

Bu araştırma nicel araştırma deseninden ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan 3600 öğretmen ve 148 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, okullarda görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler olarak çok düzeyli bir yapı göstermektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmada iki-düzeyle yapısal eşitlik modeli benimsenmiştir. Bunun için, ilk önce çalışmada yer alacak okullar amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş, daha sonra da bu okullarda görev yapan öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir. Buna göre, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen bilgiler doğrultusunda, okullarında farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin bulunmasına göre okullar seçilmiş; çalışmada yer alacak okulların fazla sayıda yabancı uyruklu öğrenciye sahip olma koşulu ölçüt alınmıştır. Bu doğrultuda, araştırma örnekleminde Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerindeki toplam 49 okulun bulunmasına karar verilmiştir. Ardından, 49 okul içerisinde seçkisiz örnekleme yöntemi ile öğretmenler ve bu okullarda görevli okul müdürleri de çalışmaya dahil edilmiştir. Buna göre, 49 okul müdürü ile 753

öğretmen bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, Kültürel Zekâ Ölçeği, Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları Ölçeği ve Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (Öğretmen Formu) kullanılmıştır. Ayrıca, müdür ve öğretmenler hakkındaki demografik bilgilere ulaşmak amacıyla Kişisel Bilgiler Bölümü hazırlanmıştır. Toplanan verilerin analizinde, Mplus 8.6 yazılımı kullanılarak iki düzeyli yapısal eşitlik modeli (YEM) kullanılmıştır. Bu bağlamda sosyal adalet liderliğinin aracılık rolü test edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir: (1) Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği kültürel çeşitlilik uygulamalarını yordamaktadır. (2) Okul müdürünün kültürel zekâ düzeyinin okullardaki kültürel çeşitlilik uygulamalarına katkısı vardır. (3) Okul müdürünün motivasyonel kültürel zekâ düzeyi sosyal adalet liderliği davranışını sergileme düzeyini yordamaktadır. (4) Okul müdürünün davranışsal kültürel zekâ düzeyi kültürel çeşitlilik uygulamalarını negatif yönde yordamaktadır. (5) Okul müdürünün motivasyonel kültürel zekâ düzeyi sosyal adalet liderliği davranışları aracılığıyla okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamalarını dolaylı yönde yordamaktadır. Bu kapsamda, okul müdürünün kültürel zekâ düzeyi ile sosyal adalet liderliği davranışının okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamaları üzerindeki etkisi dikkate alındığında, okul müdürünün kültürel farklılıklar ve sosyal adalet konusundaki bilinç ve farkındalığına katkı sağlayacak okul içi ve okul dışı faaliyetlerinde bulunması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aracılık rolü, Kültürel çeşitlilik uygulamaları, Kültürel zekâ, Sosyal adalet liderliği, Yapısal eşitlik modeli

ABSTRACT

Increasing migration for various reasons has recently continued to show its effect in education as well as in areas such as health, law, and the economy, and cultural differences in education have become a remarkable issue. Because of the growing cultural differences in society, schools have evolved into multicultural institutions, and it is crucial to incorporate cultural diversity practices as reflections of those differences. The fact that the school principal is sensitive to cultural differences and has a high level of cultural intelligence is an important factor in the observation of these practices in schools. On the other hand, in schools that host the interaction of different cultures, it is expected that school principals will pay attention to social justice and exhibit leadership behavior by taking into account the concepts of rights, law, and justice. For this reason, examining the role of teachers perceptions of the social justice leadership behaviors of the school principal in the relationship between the school principal's cultural intelligence level and cultural diversity practices in the school will furnish crucial insights for practitioners and policymakers. In this context, the aim of the current study is to examine the mediating role of social justice leadership in the relationship between school principals' cultural intelligence levels and cultural diversity practices.

This research is a descriptive study with a relational survey model from a quantitative research design. The population of the study consists of 3600 teachers and 148 school principals working in middle schools in Battalgazi and Yeşilyurt districts of Malatya province in the 2021–2022 academic year. The data from the study shows a multi-level structure among school principals and teachers working in schools. Accordingly, a two-level structural equation model was adopted in this study. For this purpose, first the schools that would take part in the study were determined by the purposeful sampling method, and then the teachers working in these schools were included in the study. Accordingly, in line with the information obtained from the Malatya Provincial Directorate of National Education, schools were selected based on the presence of students with different cultural backgrounds in their schools, and the criteria for schools to take part in the study were to have a large number of foreign students. In this regard, it was decided to include a total of 49 schools in the central districts of Malatya, which are Battalgazi and Yeşilyurt, in the research sample. Then,

using the random sampling method among 49 schools, teachers and school principals working in these schools were also included in the study. Accordingly, 49 school principals and 753 teachers constitute the sample of this study. The Cultural Intelligence Scale, Cultural Diversity Practices Scale, and Social Justice Leadership Scale (Teacher Form) were used as data collection tools in this study. Additionally, the Personal Information Section has been prepared to access demographic information about principals and teachers. A two-level structural equation model (SEM) was used to analyze the collected data using Mplus 8.6 software. In this context, the mediating role of social justice leadership was tested.

The results obtained from the research are as follows: (1) School principals' social justice leadership predicts cultural diversity practices. (2) The cultural intelligence level of the school principal contributes to cultural diversity practices in schools. (3) The motivational cultural intelligence level of the school principal predicts the level of display of social justice leadership behavior. (4) The behavioral cultural intelligence level of the school principal negatively predicts cultural diversity practices. (5) The school principal's motivational cultural intelligence level indirectly predicts cultural diversity practices in the school through social justice leadership behaviors. In this context, when considering the impact of the school principal's level of cultural intelligence and social justice leadership behavior on cultural diversity practices in the school, it is recommended that the school principal engage in in-school and out-of-school activities that will contribute to the school principal's awareness of cultural differences and social justice.

Keywords: Cultural diversity practices, Cultural intelligence, Mediation role, Social justice leadership, Structural equation model

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırma sorularına yönelik oluşturulan, araştırma gerekçesini açıklar nitelikteki problem durumuna yer verilmiştir. Ardından araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayıltıları, sınırlıkları ve araştırmada kullanılan kavramlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunulan çağın getirdiği yenilikler, ülkeler arası ulaşımın kolaylaşmasını ve kıtalar arası sınırların kalkmasını sağlamış; farklı coğrafyalar arası insan hareketliliği kültürlerarası etkileşimi görünür hale getirmiştir. Farklı ülkeler, farklı kültürler yani farklı dünyalar arası etkileşim ise insanlar üzerinde farklılıklar, empati, adalet, eşitlik gibi kavramların önem kazanmasını sağlamış; bu kavramlar insan ilişkilerinde ön plana çıkan faktörler olmuştur. Kültürel farklılıklar ve beraberinde getirdiği bu kavramlar insanın ve insan ilişkilerinin yoğun olduğu iş ve aile ortamlarının yanında eğitim, siyaset, sağlık, ekonomi, hukuk gibi kurumlar üzerinde de etkili olmaya başlamıştır. Bu kurumlardan biri olan eğitim kurumlarına da yansımaları olmuş, eğitim kurumları da çokkültürlü ortamlar haline gelmiştir. Bu sebeple, bireyin gelişimi de göz önüne alındığında özellikle küçük yaşlardaki çocuklar olmak üzere, eğitim kurumları olan okullarda farklılıklara yönelik uygulamaların olması önemli görülmekte, farklılıkların getirdiği sorunlar ve olumsuzlukların çözümü için de gereklilik taşımaktadır.

Kültürel etkileşimi de içinde barındıran kültürel farklılıklar tek bir bölge ya da coğrafya değil tüm dünya insanını ilgilendirdiğinden bu konu uluslararası örgütlerin de araştırdığı, üzerinde çalışmalar yaptığı konu olmuştur. Örneğin, Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD, 2010) yayınladığı raporda başarılı okul sistemlerinin farklılıkları başarının önündeki bir engel değil, büyümek için gerekli potansiyel bir güç olarak gördüklerini belirtmiştir. Benzer şekilde, Batı Avrupa'nın yoğun göç alması sonrasında göçmen ve mülteci kökenli çocukların eğitimi birçok ülke için öncelik olmuşken, 2015 yılında Avrupa Birliği komisyonu kültürel farklılıklar konusunu Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi (TALIS) 2018'de dikkatle ele alınması gereken konu olarak vurgulamış, öğrenme ve okul uygulamalarında göçmen geçmişe sahip çocukların eğitiminin incelenmesi gerektiğini

belirtmiştir (OECD, 2019a). 2005 yılında Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından gerçekleştirilen konferansta ise “kültürel çeşitliliğin insanlığın belirleyici bir niteliği olduğunu teyit ederek” 2001 tarihinde yayınlanan Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirisi’ne gönderme yapmış; kültürel çeşitliliği “grupların ve toplumların kültürlerinin ifade bulduğu biçimlerin çeşitliliğini ima eder” şeklinde tanımlamıştır (UNESCO, 2005).

Türkiye bulunduğu coğrafi konum sebebiyle yoğun göçün yaşandığı bir ülkedir. Asya, Avrupa ve Afrika gibi farklı coğrafyaların kesişim noktasında bulunan Türkiye hem hedef hem de transit ülke konumundadır (Ünsal, 2019). 1920’lerde Bulgaristan, Yunanistan ve Türkiye arasındaki nüfus mübadelesine dayanan nüfus hareketliliği 2011 yılından itibaren, Arap ülkelerinde görülen iç isyanlar ve çatışmalar sebebiyle Suriye başta olmak üzere birçok farklı arap ülkesinden Türkiye’ye göç olarak görülmektedir (Türkiye Göç İdaresi, 2022b). Özellikle Arap yarımadası olmak üzere; Afganistan, Irak, Pakistan, İran, Suriye gibi çevre ülkelerden sayıca fazla insan Türkiye’ye gelmektedir (Türkiye Göç İdaresi, 2022a). Bu kişiler çoğunlukla uluslararası hukuk tanımlarına göre uluslararası koruma kapsamında mülteci veya geçici koruma kapsamında sığınmacı statüsünde olmakla birlikte bir kısmı ise gerekli prosedürlere uymayıp düzensiz göçe sebep olmaktadır. Türkiye Göç İdaresi Başkanlığının yayınladığı güncel verilere göre yakalanan düzensiz göçmen sayısında 2015 yılında ciddi artış yaşanmış, 2019 yılı ise 454.662 düzensiz göçmen ile en yüksek seviyeye ulaşılan yıl olmuştur. Yakalanan düzensiz göçmenlerin uyrukları incelendiğinde ise en yüksek sayının Afganistan’a ait olduğu, bunu ise Suriye’nin takip ettiği görülmüştür (Türkiye Göç İdaresi, 2022a). Ayrıca, Türkiye Göç İdaresinin 2021 yıl sonu verilerine göre, Avrupa Birliği ve Avrupa Serbest Ticaret Birliği ülkelerinde 2021 yılında uluslararası koruma başvurusu yapan yabancılar en çok sırasıyla Almanya, Fransa, İspanya, İtalya ve Avusturya’da görülürken, koruma başvurusunda bulunan kişilerin uyrukları incelendiğinde ilk üç ülkenin başta belirgin bir yüksek orana sahip Afganistan, Irak ve İran olduğu ortaya çıkmıştır. Uluslararası koruma başvuruları yıllara göre incelendiğinde ise; 2014 yılından itibaren başvurularda düzenli artış görülmekle birlikte 2017 ve 2018 yıllarının en yüksek sayıda başvuruya ulaşılan yıllar olduğu, 2018 yılından sonra başvurularda düşüş görüldüğü, 2020 ve 2021 yıllarında ise uluslararası koruma başvurularında büyük ölçüde azalma olduğu

bilgisine ulaşılmıştır (Türkiye Göç İdaresi, 2022d). Son iki yılda uluslararası koruma başvurularındaki düşüşün tüm dünyada yaşanan salgın sebebiyle olduğu söylenebilir. Ülkemizdeki yabancılarla ilgili diğer veriler ise geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler ile ilgilidir. Türkiye Göç İdaresinin yayınladığı güncel veriler incelendiğinde; 2012 yılında geçici koruma statüsüne sahip Suriyeli sayısı 14.237 iken 21.12.2023 tarihi itibariyle bu sayının 3.222.012'ye ulaştığı görülmektedir. Bu kişilerin Türkiye'de dağılımları incelendiğinde; kayıtlı Suriyeli sayısının ilde yaşayan toplam kişi sayısına oranları en çok sırasıyla şöyledir: Kilis (%38,39), Gaziantep (%17,91), Hatay (%17,84), şanlıurfa (%14,97) ve Mersin (%11,38). Geçici koruma kapsamında bulunan Suriyeli sayısının yüksek olduğu ilk beş il ise sırasıyla; İstanbul, Gaziantep, şanlıurfa, Hatay ve Adana'dır (Türkiye Göç İdaresi, 2022c). Bu veriler ışığında, Türkiye'de özellikle son yıllarda artan nüfus hareketliliği, birçok alanda olduğu gibi eğitimde de ciddi sıkıntıları beraberinde getirmiştir. Alanyazında, Türkiye'deki öğretmenlerin göç eden öğrencilerin dillerini bilmemesi ve gelen öğrencilerin de Türkçe bilmemesinden kaynaklı yaşanan sorunlar (Bahar ve Yılmaz, 2018; Demir, 2019; Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız, 2018;) okul yöneticileri tarafından da doğrulanmış olup (Avcı, Koçoğlu ve Ekici, 2013; Keskinliç Kara ve şentürk Tüysüzer, 2017; Yılmaz, 2020; Yiğit, şanlı ve Gökalp, 2021) bu durumun başta dil ve kültür farklılığına bağlı iletişim ile ilgili sorunların yaşanmasına sebep olduğu ifade edilmiştir (Coşkun ve Emin, 2016; Cülha ve Demirtaş, 2020; Çakmak, 2018; Gencer, 2017; Karaman ve Bulut, 2018; Kuzu Jafari, Tonga ve Kışla, 2018; Külekçi Akyavuz, Gezeroğlu ve Toma, 2020). Dil, din, ırk, gelenek, görenek ve dünya görüşlerindeki farklılıklarla bağlantılı olan kültür farklılığı (Hofstede, 2011) birçok örgütte grup içi ve gruplar arası çatışmaya neden olduğu gibi (Worchel, 2005) bir eğitim örgütü olan okullarda da öğretmen ve öğrenciler arasında kültür çatışmalarının yaşanmasına sebep olmaktadır (Zhao, 2007). Bu konuya ilişkin okul yönetimi, öğretmen ve eğitim-öğretim programlarında görülen eksiklikler ise sorunların çözümünde yetersiz kalınmasına yol açmaktadır (Kayacık, 2020; Yılmaz, 2020). Bu sebeple de okullarda kültürel farklılıklara yönelik farkındalık ve empatiyi hedefleyen sosyal etkinliklere yer verilmesi (Külekçi Akyavuz vd. 2020), öğretmen ve okul yöneticilerin de kültürel farklılıklar konusunda kendilerini geliştirmeleri ve olumlu okul iklimi yaratmaları kapsayıcı eğitim açasından (Polat, 2020) olduğu gibi

öğrencilerin okula uyumu (Yiğit vd., 2021) ve sosyal ilişkilerini geliştirecek öğrenci kaynaşmaları (Bucak, 2021) için de önemli görülüp önerilmektedir.

İnsan hakları ve demokrasi konusunda belirli bir seviyeye ulaşan Avrupa ülkeleri başta olmak üzere diğer ülkeler kültürel farklılıklar konusunda incelendiğinde, göç temelli benzer sorunların olduğu (Kaya, 2007) ve dünyada bu sorunların çözümü için tercih edilen göçmen eğitim politikalarının genellikle, ana akım eğitime doğrudan entegrasyon modeli ile ayrı hazırlık grupları/sınıfları modeli olmak üzere iki çeşit eğitim modelinden oluştuğu görülmektedir (Baıdak, Balcon ve Motiejunaite, 2017). Konu ile ilgili olarak, Almanya'da 8 ve 9. Sınıf öğrencilerin katılımıyla yapılan çalışmada; kültürel çeşitliliğe yönelik etkinliklerin öğrencilere empati ve farkındalık kazandırıp farklılıklara karşı anlayış geliştirmelerinde yardımcı olduğu ifade edilmiştir (Rengi ve Polat, 2019). Benzer şekilde, Geerlings, Thijs ve Verkuyten'in (2019) 4. ve 6. sınıf Alman, Türk-Alman ve Fas-Alman kökenli öğrencilerle yaptığı araştırma sonucunda, çok kültürlülüğe yönelik olumlu tutuma sahip ve farklı etnik gruplarla olumlu ilişkileri olan öğretmenleri gözlemleyen öğrencilerde kültürel farklılıklara yönelik olumlu tutum gösterme eğiliminin de daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Demokrasi, sosyal adalet, hoşgörü ve saygıyı da içinde barındıran, insanlığın ortak mirası olarak görülen kültürel çeşitliliği (UNESCO, 2005) ve değerleri takdir etmek için ırkçılık ile sosyal adaletsizlikler hakkında cesur konuşmalar yapmak yeterli olmamakta, gerçek hayat deneyimlerinde de kültürel farklılıklara yönelik kişisel inançların bilinçli bir şekilde uygulanması gerekmektedir (Gay ve Kirkland, 2003). Bu konuyla paralel olarak, çok kültürlü eğitimi ele alan Banks'e göre (2016a) de, kültürel çeşitlilik konusunda farkındalık ve duyarlılık, okullarda kültürel çeşitliliğe yönelik yapılacak aktiviteler ile kazandırılabilir. Bu nedenle de toplumda ortaya çıkan kültürel çeşitliliğin anlaşılması ve okullardaki kültürel çeşitlilik uygulamalarının yaygınlaştırılması önem arz etmektedir. Toplumdaki kültürel çeşitliliğin okullar arasında oluşturduğu farklılıklar ise, okullarda ele alınacak farklı kültürlere yönelik kültürel çeşitlilik uygulamalarıyla giderilebilir. Okuldaki kültürel çeşitliliğe yönelik uygulamalar üzerinde öğretmenlerin bilgisi, yeterlilikleri, inanç ve tutumları (Aguado, Ballesteros ve Malik, 2003; Yıldırım ve Tezci, 2020), müfredat (Ajegbo, Kiwan ve Sharma, 2007; Ang, 2010) gibi birçok etmen rol oynarken okuldaki kültürel çeşitliliğin yönetiminde ise okul yönetimi ve liderlik (Gómez-Hurtado, González-Falcón ve

Coronel, 2018), farklılıklar konusunda bilgi ve farkındalığı içeren okul yönetiminin kültürel zekâ düzeyi (Aldhaeri, 2017; Keung ve Rockinson-Szapkiw, 2013; Rengi, 2021) gibi unsurlar rol oynamaktadır. Bu etkenler arasında okulun önemli bir ögesi olan okul müdürünün, okuldaki kültürel farklılıklara yönelik uygulamalar ve etkinliklerle ilgili atılacak adımlar ve alınacak kararlardaki liderliği önemli bir etkiye sahiptir (Magno ve Schiff, 2010; Walker and Riordan, 2010). Bu sebeple de kültürel farklılıklar konusunda duyarlı bir okul müdürünün okulda kültürel çeşitliliğe yönelik etkinlikler düzenlenmesinde önderlik etmesi beklenen bir durumdur. Böylece hem öğrenciler hem de öğretmenler kültürel farklılıklar ve kültürel çeşitlilik uygulamaları hakkında bilgili, duyarlı ve çözüm odaklı olabilir. Konu ile ilgili olarak, Lahdenperä ve diğerlerinin (2016) İsveç'te yaptığı bir çalışmada ise okul liderliği programına katılan okul müdürlerinin pedagojik olarak gelişmelerinin yanı sıra göçmen öğrencilerle ilgili durumları daha iyi yönetebilme yeterliliklerinin de geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamalarının yer almasında ve etkin bir şekilde gerçekleştirilmesinde okul müdürünün rolü ile liderliği yadsınamaz.

Kültürlerarası etkileşimin arttığı günümüz koşullarında kültürel farklılıkların yönetilmesi büyük önem taşır. Kültürel farklılıkların yönetilmesinde etkili olan faktörlerden biri, Yeşil'in (2009) çalışmasında vurgulandığı üzere, kişilerin kültürel zekâ düzeyleridir. Eğitimde yaşanan farklılıkların yönetimi ise eşitlik üzerine inşa edilir (Ereş, 2015). Kültürel farklılıklara karşı hoşgörülü ve duyarlı bireyler yetiştirmede; düşüncelerin rahatça ifade edildiği, farklı etnik, dil, din gibi sebeplerden dolayı ötekileştirilmenin olmadığı bir okul ortamı (Pagani, Robustelli ve Martinelli, 2011) ile müfredat kapsamı ve dışında okul içinde yapılan çokkültürlülüğe dair söylemlerin (Kirkham, 2016) rolü büyüktür. Bu okul ortamının oluşmasında ise; öğretmenler ve okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerinin yüksek, kültürel farklılıklara karşı bilinçli ve duyarlı bireyler olmalarının katkısı kaçınılmazdır. Özellikle, ilk etapta öğrenci başarısı, eğitim ve öğretimi üzerindeki etkisi bilinen okul müdürlerinin (Branch, Hanushek ve Rivkin, 2013; OECD, 2019b; Özdemir, Gün ve Yirmibeş, 2021) farklı kültürlere ne düzeyde açık oldukları, yani, kültürel zekâ düzeyleri bu ortamların oluşması ile yakından ilgilidir (Göksoy, 2017). Bu nedenle okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeyi ile okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamaları

arasındaki ilişkinin ortaya koyulması önemlidir. Okul mürüdünün okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamaları üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalar (Dimmock ve Walker, 2005; Gómez-Hurtado, Valdés, González-Falcón ve Jiménez Vargas, 2021), kültürel farklılıklara duyarlı liderlerin, diğer bir deyişle, kültürel zekâ düzeyi yüksek okul liderlerinin olumlu okul iklim oluşumunu da kolaylaştırdığını (Velarde, Ghani, Adams ve Cheah, 2022) ortaya koymuştur. Ayrıca, azınlık öğrenci kimliklerinin okul tarafından kabul edilip edilmemesinde okul müdürlerinin, şekillendirdikleri okul kültürü ve etkinliklerinin kritik rol oynadığı (Khalifa, 2010) ve kültürel olarak duyarlı liderlik ile okuldaki kültürel çeşitliliğe yönelik pedagojik uygulamalar arasındaki olumlu ilişki ifade edilmiştir (Brown vd., 2022). Alanyazında, okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamalarıyla ilişkili olarak; okul müdürünün kültürel zekâ düzeyi ile çok kültürlü ortamlarda liderlik tarzını uyarılma yeteneği (Aldhaheri, 2017), dönüşümcü liderlik (Velarde, Ghani, Adams ve Cheah, 2022), etkili liderlik (Ashley, 2020) ile öğrencilerin akademik başarısı (Collins, Duyar ve Pearson, 2016; Valentine ve Prater, 2011) arasındaki ilişkiyi açıklayan çalışmalar bulunmaktadır. Bununla beraber, öğretmen adaylarının (Gezer ve Şahin, 2017; Koçak ve Özdemir, 2015; Yaşar Ekici, 2017) ve öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyi ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan (Peköz ve Gürşimşek, 2020), kültürel zekâ üzerinde öğretmenin çokkültürlü öğretim yeterliliğinin olumlu etkisini gösteren (Kang, Kim ve Park, 2019), kültürler arası öğrenmeye açık olan ve kültürlerarası iletişimden keyif alan öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerinin de yüksek olduğunu söyleyen (Petrović, 2011) çalışmalar vardır. Ayrıca, sınıftaki kültürel farklılıklara yönelik etkinliklerin hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kültürel zekâ düzeyini geliştireceğini (Goh, 2012) ve bununla bağlantılı olarak, öğrencilerin kültürel zekâsını geliştirmek için öğretmenlerin farklı stratejiler uyguladığını (Suharli, Supriatna, Maryani, Komalasari, 2019) ifade eden çalışmalar da alanyazında yer almaktadır. Bu çalışmada ise okul müdürünün kültürel zekâ düzeyinin kültürel çeşitlilik uygulamaları üzerindeki etkisi sosyal adalet liderliği ile ele alınarak araştırılmıştır.

Toplumlarda giderek belirgin hale gelen farklılıklar, sosyoekonomik eşitsizlik ve adalet kavramlarını ön plana çıkarmıştır. Hukuk, ekonomi, politika alanlarının dışında sosyal adaletin toplumsal yansımalarının görüldüğü ortamlardan biri de birçok farklılığa sahip bireylerin uzun zaman geçirdiği sosyal bir ortam olan okullardır.

Okullarda sosyal adalet kavramı ırk, dil, din, sosyal sınıf, cinsiyet, engellilik, cinsel yönelim vb. konularında öne çıkmaktadır. Fraser (2012: 1-2) sosyal adalet liderliğini; “okul liderinin zor şartlar karşısından bile proaktif davranarak tüm öğrencilerin başarılı olduğu alanlar oluşturacak şekilde çaba gösterdiği bir liderlik yaklaşımı” şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca, Furman’a (2012) göre sosyal adalet liderleri, okullardaki kültürel gruplar arasında tüm paydaşlarla güven inşa etme üzerine bir davranış ve tutuma sahip olurlar. Alanyazında da okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının okullarda görülen toplumsal eşitsizlikleri önlemede önemli bir faktör olduğunu ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Arar, Beycioglu ve Oplatka, 2017; Turhan, 2010). Özdemir ve Pektaş’ın (2017b) araştırmasında da sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserlik arasında olumlu bir ilişkinin mevcut olduğu sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak, Gören’in (2019) doktora çalışmasında, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını sergileme düzeyi ile öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ve okula aidiyet duygusu düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, okuldaki kültürel farklılıklar ve kültürel çeşitlilik uygulamalarının okul müdürünün sosyal adalet liderliği ile ilişkisi üzerinde durulması gereken bir konudur.

Yukarıda yer alan tartışmalar yakın gelecekte de güncelliğini koruyacak niteliktedir. Bu yüzden okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamalarının geliştirilmesi ve bu konuda kararlar alınmasında okul müdürünün kültürel zekâ düzeyi ile sosyal adalet liderliğinin önemli bir etken olması, bu faktörlerin incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin ortaya çıkarılması ihtiyacını doğurmaktadır. Bu çalışmada da okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürel çeşitlilik uygulamaları arasındaki ilişkide sosyal adalet liderliğinin aracı rolünün incelenmesi hedeflenmiştir.

1.2. Amaç ve Önem

Alanyazında araştırmacılar, küreselleşen bir dünyanın sonucu olarak kültürel farklılıkların eğitim ile ilişkisini ele alıp çokkültürlü eğitimi sıkça vurgulamaktadır (Banks, 2016b; Gollnick ve Chinn, 2017). Çokkültürlülükle bağlantılı olarak kültürel çeşitlilik uygulamaları ise, olumlu öğrenme ortamlarının oluşumu açısından okulların merkezinde yer alan bir konudur. Okuldaki kültürel farklılıklar incelendiğinde de adalet kavramı ön plana çıkmakta, kültürel farklılıklara yönelik uygulamalarda okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışları belirleyici rol oynamaktadır. Bu

nedenle okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamaları arasındaki ilişkide sosyal adalet liderliği rolünün incelenmesi önemlidir. Bu araştırmada da kültürel çeşitlilik uygulamalarının kültürel zekâ ve sosyal adalet liderliği açısından teorik bir modeli test edilecektir. Böylece bu çalışma ile Türkiye'deki okullarda kültürel çeşitlilik uygulamalarında belirleyici olan kültürel zekâ ve sosyal adalet liderliği davranışlarının birlikte incelenmesi, aralarındaki ilişkinin belirlenmesi ve gelecek araştırmacılara teorik bilgiler sunması açısından katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca, araştırmadan elde edilen bulguların okullarda kültürel farklılıklara yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar konusunda okul müdürleri ve öğretmenlere faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürel çeşitlilik uygulamaları arasındaki ilişkide sosyal adalet liderliğinin aracı rolünü incelemektir.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesini “Okul müdürlerin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürel çeşitlilik uygulamaları arasındaki ilişkide sosyal adalet liderliğinin aracı rolü var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.4. Alt Problemler

Yukarıda ifade edilen probleme yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin algılarına göre kültürel zekâ düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir? Bu dağılım,
 - a. okul müdürünün cinsiyetine,
 - b. okul müdürünün mesleki kıdemine
 - c. okul müdürünün eğitim durumuna
 - d. okul müdürünün mevcut okuldaki görev süresine
 - e. okul müdürünün mevcut okuldaki müdürlük süresine ve
 - f. okul müdürünün toplam okul yöneticiliği süresine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği nasıl bir dağılım göstermektedir? Bu dağılım,
 - a. öğretmenlerin cinsiyetine,
 - b. öğretmenlerin meslekteki kıdemine,

- c. öğretmenlerin eğitim düzeyine,
 - d. öğretmenlerin mevcut okuldaki görev süresine ve
 - e. öğretmenlerin mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul müdürünün kültürel zekâ düzeyi, sosyal adalet liderliği ve okulda yürütülen kültürel çeşitlilik uygulamaları arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Okul müdürünün kültürel zekâ düzeyi ile kültürel çeşitlilik uygulamaları arasındaki ilişkide sosyal adalet liderliğinin aracılık rolü var mıdır?

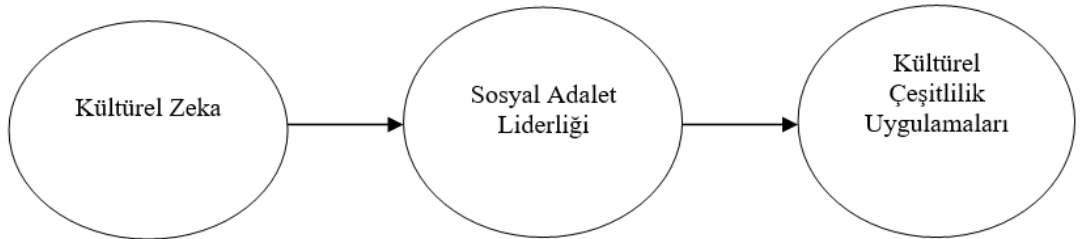
Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda ele alınan iki düzeyli model Şekil 1’de gösterilmektedir. Buna göre, öğretmen düzeyinde (Düzye 1) sosyal adalet liderliği bağımlı değişken iken cinsiyet, meslekteki kıdem, eğitim düzeyi, öğretmenin mevcut okuldaki görev süresi ve okul müdürü ile çalışma süresi bağımsız değişken olarak modelde yer almıştır. Okul düzeyinde (Düzye 2) ise kültürel çeşitlilik uygulamaları bağımlı değişken, kültürel zekâ bağımsız değişken ve sosyal adalet liderliği ise aracı değişken olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda aşağıda yer alan üç hipotez test edilmiştir.

Hipotez 1 (H1): Okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışları okulun kültürel çeşitlilik uygulamalarını yordamaktadır.

Hipotez 2 (H2): Okul müdürünün kültürel zekâ düzeyi sosyal adalet liderliği davranışlarını yordamaktadır.

Hipotez 3 (H3): Okul müdürünün kültürel zekâ düzeyi ile kültürel çeşitlilik uygulamaları arasındaki ilişkide sosyal adalet liderliğinin aracılık rolü vardır.

Yukarıda yer alan açıklamalar doğrultusunda araştırmanın modeli Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmada yer alan ölçeklerin araştırmanın amacına yönelik veriler sağlayacağı düşünölmüş olmakla birlikte örneklem olarak alınan grubun evreni temsil ettiği varsayılmıştır. Ayrıca, katılımcılara sunulan anket soruların doğru ve tarafsız bir şekilde doldurulduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmada yer alan başlıca sınırlılıklar aşağıda belirtilmiştir.

1. Bu araştırma, okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile sosyal adalet liderliği, öğretmen ve okul müdürleri görüşleri üzerinden ve araştırma amacına yönelik kullanılan ölçekler ile ilgili sınırlılıklar içermektedir.

2. Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan ortaokul öğretmenleri ve okul müdürleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Kültürel Zekâ: Bireylerin farklı kültürlere uyum sağlama ve kültürel olarak farklı ortamlarda yaşamlarını devam ettirme becerisini ifade eder.

Kültürel Çeşitlilik: Toplum içerisinde bireylerin sahip olduğu dil, din, ırk, cinsiyet vb. çeşitliliğini ifade eder.

Sosyal Adalet Liderliği: Bir toplumda yer alan bireylerin farklılıklarını göz ardı etmeden, ististasız tüm bireylerin haklarını savunan; demokrasi, adalet, eşitlik, hak ve özgürlük temalarına vurgu yapan liderlik türünü ifade eder.

Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları: Okullarda farklı kültürlere yönelik gerçekleştirilen kapsayıcı kültürel etkinlikleri ifade etmektedir.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu kısmında araştırma probleminin açıklanabilmesi ve bulguların yorumlanabilmesi amacıyla kavramsal çerçeveye ve bununla ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Bu bölümde sırasıyla kültürel zekâ, kültürel çeşitlilik uygulamaları ve sosyal adalet liderliği ele alınmıştır.

2.1. Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları

Bu çalışmada kullanılan “kültürel çeşitlilik uygulamaları” değişkeni TALIS 2018 kavramsal çerçeve raporunda belirlenen kuramsal temele dayanmaktadır. TALIS, öğrenme ortamları ve öğretmenlerin okullardaki çalışma koşullarına odaklanarak öğretmen ve okul müdürlerine okul bağlamıyla ilgili bakış açıları kazandırır, elde ettiği sonuçları paylaşması sayesinde ülkelere okul bağlamındaki sorunları daha detaylı inceleme ve bununla ilgili politikalarını geliştirme fırsatı sağlar ve benzer sorunları yaşayan diğer ülkeler arasında politika geliştirmeye yönelik bilgi paylaşımına da olanak sağlar (OECD, 2018). Dünyanın farklı yerlerindeki öğretmen ve okul yöneticilerinden topladığı verilerin analizleri ve sonuçlarını tüm dünya ile paylaşarak politika yapıcıları ve uygulayıcılarına da yol gösterici olmaktadır. Bu sebeple TALIS çalışmaları sayesinde dünyadaki farklı eğitim sistemlerindeki iyi uygulamalar, eksiklikler ve sorunların incelenme fırsatı ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle, farklı ülkelerdeki eğitim ve eğitime dair politika ile uygulamaları karşılaştırarak okuyuculara uluslararası perspektif sunması sebebiyle bu çalışmada TALIS raporu ele alınmıştır.

“Eşitlik ve çeşitlilik” (tema 11) TALIS 2018’de ele alınan 11 temadan biridir ve “inovasyon” (tema 10) temasıyla birlikte TALIS 2018’de yer alan iki yeni konu başlıklarını oluşturmaktadır. “Eşitlik ve çeşitlilik” teması için çokkültürlü sınıflarda öz yeterlilik ile çeşitlilik uygulamaları ölçekleri geliştirilmiştir. Okuldaki “eşitlik ve çeşitlilik” sorunlarını ölçmek için de çeşitlilik inançları ölçeği geliştirilmiştir (OECD, 2019a). Böylece “eşitlik ve çeşitlilik” teması altında okullar ve ülkeler arasında hem uygulama hem de politikaların karşılaştırılma fırsatı sunulmuştur (OECD, 2018). Bu çalışmada da okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamaları hakkında daha detaylı bilgi

almak amacıyla TALIS 2018’de geliştirilen çeşitlilik uygulamaları ölçeği kullanılmıştır.

TALIS 2018’de yer alan “eşitlik ve çeşitlilik” teması, eğitim politika ve uygulamalarında güçlü etkiye sahip olan kültürel geçmiş, sosyo-ekonomik geçmiş ve cinsiyet bağlamında ele alınmıştır. Bu sebeple okullardaki öğretme ve öğrenme sürecinde kültürel, sosyo-ekonomik ve cinsiyet çeşitliliğine cevap verilip verilmediğine dair hem öğretmenlere hem de okul müdürlerine sorular sorulmaktadır. TALIS 2018’de kültürel geçmiş, sosyo-ekonomik geçmiş ve cinsiyet bağlamında ele alınan “eşitlik ve çeşitlilik” temasında PISA 2018 ile uyumlu olması açısından en çok kültürel bağlama odaklanılmıştır (OECD, 2018).

Kültürel çeşitlilik konusu TALIS 2018’de Ely ve Thomas’ın çalışmalarına dayandırılarak açıklanmış, kültürel çeşitlilik ile ilgili maddeler ise kısmen Schachner’in (2014) çalışmasından türetilmiştir. Ely ve Thomas (2001), kültürel çeşitlilik politikalarında, eşitlik ve çokkültürlülük olmak üzere iki temel görüş olduğunu söylemiştir. Eşitlik görüşünde; eşitliğin teşvik edilmesi, çeşitliliğin neden olabileceği olumsuzlukları azaltma amacı, ayrımcılığı önleme ve kapsayıcılık temaları vurgulanırken, ikinci görüş olan çokkültürlülük ile, kültürel çeşitliliğin olumsuz sonuçlarının önlenmesinin yanında, aktif olarak kültürel çoğulculuğun teşvik edilmesi ve çeşitliliğin bir kaynak olarak görülmesi amaçlanmaktadır (Schachner, 2014). Eşitlik görüşü okul bağlamında ele alındığında, göçmen olan ve olmayan öğrenciler arasındaki önyargıları azaltarak dostlukları arttıracak önlemler alma olarak karşımıza çıkabilir (Jugert, Noack ve Rutland, 2011). Aynı zamanda sınıf düzeyinde eşitlik görüşü, bir sınıftaki tüm öğrencileri eşit gördüğü için homojenliğe işaret etmekte olup, ortak bir ana akım kültüre asimilasyonu teşvik etmekte (Schachner, Noack, Van de Vijver ve Eckstein, 2016) ve çeşitliliğe yönelik renk körü yaklaşımını da anımsatmaktadır (Plaut, Thomas and Goren, 2009). Öte yandan, kültürel farklılıkları göz ardı eden renk körü yaklaşımının hakim olduğu etnik gruplar arası ilişkilerde ise çokkültürlü bakış açısına kıyasla daha fazla ırksal önyargılar görülmektedir (Richeson ve Nussbaum, 2004). Çeşitliliğin, okulu zenginleştirebilecek ve diğer kültürlere saygıyı geliştirebilecek kaynaklar yaratmasını sağlayacağı, dolayısıyla okuldaki öğrenmeyi zenginleştirebileceği düşüncesini içeren çokkültürlülük görüşü ise okul bağlamında, kültürel çoğulculukla ilgili konuların müfredata dahil edilmesi olarak

karşımıza çıkabilir (Schachner, 2014). Böylece, öğrencilerin kültürel geçmişleri ile anlamlı olan ve azınlık gruplara ait bilgi ve uygulamaları da içeren bir müfredat sayesinde hem akademik motivasyon ve ilginin artması sağlanmakta hem de etnik olarak azınlıkta olan öğrencilerin okula aidiyetleri desteklenmektedir (Graham ve Taylor, 2002). Bunun yanında, farklı kültürlere açık olmayı savunan çokkültürlülük görüşüyle paralel olarak, çokkültürlülüğe ve kültürel çeşitliliğe önem verilen okullarda öğretmenler de bu konulara önem verdiği ve ilgili etkinlikler aracılığıyla bu konuları ele aldıkları için öğrenciler arasında kültürel ayrımcılık da daha az görülmektedir (Brown ve Chu, 2012).

Farklı kültürlerden gelen, farklı din, dil, ırk, mezhep vb. unsurlarına ait olan insanların bir arada yaşaması birçok çatışma ve soruna da sebep olabilmektedir. Okulardaki kültürel çeşitlilik arttıkça kültürel farklılıklardan kaynaklı çatışmalarda artmaktadır (Josefová, 2014; Ogbu, 1992; Regulus ve Leonaitis, 1995). Özmen ve Aküzüm (2010) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, okullardaki çatışmaların büyük bir kısmının kültürel farklılıklardan kaynaklandığı okul müdürleri tarafından belirtilmiştir. Bu nedenle, kültürel çeşitlilik eğitim açısından ele alındığında, okullarda görülen kültürel çeşitlilik kaynaklı sorunların çözülmesi önemli görülmektedir. Bu noktada, kültürel çeşitlilik politikalarında iki ayrı görüş olarak literatürde yer edinen, eşitliği ve kapsayıcılığı teşvik eden eşitlik görüşü ile kültürel çoğulcuğu teşvik eden çokkültürlülük görüşü eğitim ortamlarında kültürel çeşitliliğin neden olabileceği sorunlarla baş etmede kullanılan iki ayrı yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Hachfeld, vd., 2011). Farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullarda ayrımcılığı azaltıp eşitliği ve kapsayıcılığı teşvik eden eşitlik yaklaşımı daha ön plandadır (Schachner, 2014). Bunun yanında, her iki yaklaşımın, öğrenciler arasında olumlu sonuçlarla ilişkilendirilse de farklı süreçleri ortaya çıkararak sonuçları etkilediği görülmüştür (Schachner, vd., 2016).

Sağlık, finans, hukuk gibi toplumun birçok alanında görünür olan kültürel çeşitliliğin, eğitim ortamlarına yansması ve beraberinde getirdiği eğitime dair birçok sonuç bulunmaktadır. OECD'nin (2019c) yayınladığı bir rapora göre Kuzey ülkelerindeki öğretmenlerin %77'si farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilere eğitim verme deneyimlerinin olduğunu ifade etmiş, araştırmaya katılan ülkeler arasında ise %86 ile İsveç ön plana çıkmıştır. Görüldüğü üzere, ABD, Kanada ve Avustralya gibi

göçmen ülkelerinin yanında Avrupada'da eğitimde kültürel çeşitlilik yaygın hale gelmeye başlamıştır. Bu sebeple, göçün güçlü bir katkısının olduğu kültürel çeşitlilik Avrupa'daki birçok ülkenin ortak bir özelliği olmuş ve son yıllarda özellikle batı Avrupa'da yoğun mülteci akınının görülmesi bazı ülkelerin eğitim politikalarında kültürel çeşitliliği ön plana çıkarmasını sağlamıştır (OECD, 2018). Okullardaki kültürel çeşitliliğin politika düzeyinde ele alınması ile bu kapsamda kültürel çeşitlilik uygulamalarının da eğitim açısından önemini ortaya koyulduğu söylenebilir. Öte yandan, kültürel çeşitliliğe ilişkin okul ve öğretim politikaları ile uygulamalarının göçmenler üzerinde önemli sonuçları vardır (Banks and Banks, 2009). Uzun yıllardır seçici göç politikası uygulayan ve bu sebeple ülkelerindeki göçmenlerin yüksek eğitimi olma eğilimi gösterdiği Avustralya, Kanada ve Yeni Zelanda, 15 yaşındaki göçmen öğrencilerin PISA okuma sonuçlarının göçmen olmayan öğrencilerine benzer olduğu birkaç OECD ülkesinden bazılarıdır (OECD, 2012). Bu durumun, göç temelli kültürel çeşitliliğe yönelik eğitim politikaları ile eğitim başarısı arasındaki ilişkinin önemini gösterdiği söylenebilir. Göçmenlere yönelik eğitim politikaları ile akademik başarı arasındaki ilişkinin yanı sıra, Verkuyten ve Thijs'in (2001) yaptığı çalışmada kültürel çeşitliliğe önem veren eğitimin, öğrencilerin sahip olduğu etnik önyargı üzerinde olumlu bir etkiye neden olduğu; kültürel çeşitliliğe yönelik eğitim sayesinde etnik önyargıların azaldığı ifade edilmiştir. Böylece kültürel çeşitliliği dikkate alan eğitim politikaları sayesinde, azınlıkta olan göçmen ve mültecilere karşı da önyargıların azalıp farklı kültürlere sahip bu kişilerle ilgili olumsuz düşüncelerin yerini olumluya bırakmasının beklenen ve eğitim açısından olumlu değerlendirilen bir durum olacağı öngörülebilir.

Kültürel çeşitliliği ele alan eğitim politikalarının uygulamaya yansımaları okullardaki kültürel çeşitlilik uygulamaları olarak öne çıkmaktadır. Okullar, kültürel çeşitliliğe saygı duyulan ve barış içinde yaşamayı kapsayan olumlu bir sosyal iklim yaratma noktasında okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamaları ile kilit bir role sahiptir (Civitillo, vd., 2017). Okullardaki kültürel çeşitlilik uygulamaları için de okul liderleri ile öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Zamanla kültürel olarak çeşitlenen sınıf ortamları ve okullar için okul liderleri, okul bağlamına ve koşullarına uygun olarak eğitim ve öğretimin gerçekleşebileceği çok kültürlü bir eğitim ortamını sağlamak için öğretmenlerin alması gereken teorik ve pratik eğitimleri desteklemelidir. Bu konuyla

ilgili olarak, İsveç'te öğretmenler sınıflarındaki göçmen öğrenciler ve onların eğitim sistemine entegre edilmesi ile sınıflarındaki kültürel çeşitliliğe yönelik bilgi ve uygulama paylaşımı için akran öğrenimi destek gruplarına katılmaktadır. Avusturya'da ise eğitim bakanlığı göçmen öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullara kültürel çeşitlilik ile ilgili destek sunulması amacıyla Mobil Kültürlerarası Ekipler (Mobile Intercultural Teams) adında bir program uygulamıştır (OECD, 2019b). Böylece, eğitim politikaları ile uygulamaları birlikte değerlendirildiğinde, okullardaki kültürel çeşitliliğin anlaşılması ve kültürel çeşitlilik uygulamalarının yaygınlaştırılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Bireylerin demokratikleşme ve küresel kimlik kazanmalarında büyük rol oynayan eğitimin, kültürel çeşitlilik ve kültürel kimliği dikkate alması (Banks, 2004), öğrencilerin seviyelerini göz önünde bulundurularak özellikle okul öncesi ve ilkokulda bu konuyla ilgili uygulamaların somutlaştırılması ve detaylandırılması gerekmektedir (Banks, 2016a). Bu noktada okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamalarına; farklı dillerde birbirini selamlama veya bir proje kapsamında farklı etnik kültürleri öğrenme örnek gösterilebilir (Schachner, vd., 2016). Aynı şekilde ilkokuldaki öğrenciler için de kendi dillerinde yöresel şarkılar söyleyip bunu sınıftaki diğer arkadaşlarına çevirmeleri, hangi resmi tatillere sahip oldukları ve bu günleri nasıl kutladıklarını açıklamaları da kültürel çeşitliliğe yönelik etkinliklere örnek verilebilir (Berg, 2011). Öte yandan, okullardaki kültürel çeşitliliğin artması, öğretmenlerin çokkültürlü ortamlarda eğitim konusundaki yeterliliklerinin ve bu konuda aldıkları eğitimin önemini de göstermektedir. TALIS 2013 ve TALIS 2018'de öğretmenlerden daha fazla eğitime ihtiyaç duydukları alanları bildirmeleri istendiğinde de bu beş yıllık süre boyunca, bildirilen ihtiyaçtaki artışın yoğun olduğu iki alandan birinin “çok kültürlü veya çok dilli bir ortamda öğretim” alanında gerçekleştiği görülmüştür (OECD, 2019b).

Kültürel çeşitlilik uygulamaları okullardaki müfredat yoluyla da gözlemlenebilmektedir. Kültürel çeşitliliğe hitap eden içeriğin müfredata dahil edilmesi ve kültürel çeşitliliğe yönelik pedagojik uygulamalar aracılığıyla farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçları daha iyi karşılanabilir (Ladson-Billings, 2000). Öte yandan okullar, açık veya örtük müfredat kapsamındaki uygulamalar aracılığı ile belirli bir grup öğrencilere karşı ayrımcılığı da sürdürebilmektedir (Aguado, Ballesteros ve Malik, 2003). Bu konuyla ilgili olarak, TALIS 2018'de çok

kültürlü okullarda çalışan her 10 öğretmenden yaklaşık 8'i, müfredat yoluyla küresel sorunları bütünleştiren ve öğrencilere etnik ve kültürel ayrımcılıkla nasıl başa çıkacaklarını öğreten bir okulda öğretim faaliyetinde bulunduğunu ifade ederken her 10 öğretmenden sadece 6'sı, öğrencilerin farklı etnik ve kültürel kimlikleri ifade etmesini teşvik eden etkinlikleri veya uygulamaları destekleyen bir okulda çalıştığını ifade etmiştir (OECD, 2019b). Bu sonuç kültürel çeşitlilik uygulamalarının çok yaygın olmadığını göstermekle birlikte kültürel çeşitliliğin müfredata ve uygulamaya yansımaları arasındaki bu farkın, okullardaki kültürel çeşitlilik uygulamalarının müfredata yansımaları için okulun ve okul liderlerinin aldığı kararların önemine işaret etmektedir. Bu kapsamda, okul müdürlerinin okuldaki kültürel farklılıkları kapsayıcı bir tutum sergilemesi, okulda pozitif ve saygıya dayalı bir kültür oluşturması ve bu yönde aldığı kararlarla öğretmenleri eşitlik, sosyal adalet ve katılım konularında teşvik edici bir yol izleyip okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamalarını desteklemesi okul müdürlerinin önemli bir rolü olarak kabul edilmektedir (Khalifa, Gooden ve Davis, 2016; Minkos, Sassu, Gregory, Patwa, Theodore ve Femc-Bagwell, 2017).

2.2. Kültürel Zekâ

Kültürel zekâ başlığı altında öncelikle kavramın tanımına yer verilmiştir. Ardından, kültürel zekânın boyutları açıklanmıştır. Bu doğrultuda üstbilişsel kültürel zekâ, bilişsel kültürel zekâ, motivasyonel kültürel zekâ ve davranışsal kültürel zekâ sırasıyla ele alınmıştır.

2.2.1. Kültürel Zekâ Kavramı

Kültürel zekâ kavramının ortaya çıkmasında, kültürler arası durumlarda etkili olma konusunda bireysel yeterlilikler üzerine az çalışma olması ve dolayısıyla neden bazı bireylerin kültürel çeşitlilik içeren durumlarda diğer bireylerden daha etkili olduğu noktasında boşluk olması etkili olmuştur (Ang vd., 2007). Bu ihtiyaca cevap olarak, kültürel zekâ kavramı ilk kez Earley ve Ang (2003) tarafından geliştirilmiş ve "Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures" adlı kitapta Early ve Ang tarafından kavramın teorik altyapısı Sternberg'in Üçlü Zekâ Kuramı, Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı ve Thorndike'in Çok Faktör Kuramı gibi çağdaş zekâ kuramlarına dayandırılarak açıklanmıştır. 2004 yılında ise kültürel zekâ kavramı, Harvard Business Review' de yayınlanan bir makalede Earley ve Mosakowski tarafından ele alınarak ilk kez tanıtılmıştır (Yeşil, 2009).

Kültürel zekâ, kültürel farklılıkları içeren ortamlara odaklanması sebebiyle bilişsel, duygusal ve sosyal zekâ gibi diğer zekâ türlerinden ayrılmaktadır. Kültürel zekâ duygusal zekâ ile ilişkilidir (Earley ve Mosakowski, 2004) fakat duygusal zekâ bir kişinin kendi kültürüne aşina olduğunu ve çevresiyle etkileşimde aşina olduğu durumları kullandığını varsayarken kültürel zekâ, kişinin aşılmadık çevre ile etkileşimini ele almasıyla duygusal zekânın devamı niteliğinde bir özelliğe sahiptir (Earley, Ang ve Tan, 2006; Schlagel ve Sarstedt, 2016). Duygusal zekâ gibi sosyal zekâ da bireylerin diğer insanlarla iletişimini yorumlarken ait oldukları kültürün bilgisini kullanır fakat kültürel zekâ bireyi farklı kültürel bakış açısıyla ele alır (Tan, 2004). Öte yandan, kültürden kültüre değişen sosyal normlar nedeniyle bilişsel, duygusal ve sosyal zekânın kendiliğinden etkili bir şekilde farklı bir kültüre transfer edilmesi olası değildir (Ang ve Inkpen, 2008; Ang ve Van Dyne, 2008; Ang, Van Dyne ve Tan, 2011; Earley ve Ang, 2003). Bu nedenle, bir kültürde yüksek bilişsel, duygusal ya da sosyal zekâyâ sahip bir birey farklı bir kültüre uyum sağlamada aynı başarıyı elde edemeyebilir (Moon, 2010). Benzer şekilde, bir kültürde yüksek kültürel zekâyâ sahip olarak kabul edilen bir birey için bu durum farklı bir kültürde aynı olmayabilir (Berry ve Ward, 2006; Sternberg ve Grigorenko, 2006).

İngilizceki karşılığı Cultural Intelligence (CI) ve Cultural Quotient (CQ) olan “Kültürel zekâ” kavramı ile ilgili alanyazında birçok tanım mevcuttur. Earley (2002: 271) kültürel zekâyı, “bir kişinin bilişsel, motivasyonel ve davranışsal özellikler dahil olmak üzere birden çok yönü temel alan yeni kültürel ortamlara uyum sağlama kapasitesi” olarak ifade etmiştir. Berry ve Ward’ın (2006) kültürel zekâyı, uyarlanabilir davranışlar gösterme kapasitesi olarak ele alması da Earley’in (2002) kültürel zekâ tanımını destekler niteliktedir. Ng ve Earley (2006) kültürel zekânın geliştirilebilen bir yetenek olduğunu ve bu yeteneğin bireyin yeni kültürel ortamlara uyum sağlamasını sağladığını söylemiştir. Earley ve Ang (2003: 59) kültürel zekâyı “bireyin yeni kültürel bağlamlara etkili bir şekilde uyum sağlama kabiliyeti” olarak tanımlamıştır. Yeni kültürel bağlamlardaki kültürler arası etkileşimi doğru bir şekilde biçimlendirebilmek için de kişilerin öncelikle uyum sağlama yeteneğine sahip olmaları gerekir. Böylelikle kişiler kültürel bağlamın gerektirdiği uygun davranışa karar verip yapılandırabilir (Thomas, 2006).

Kültürel zekâ Earley ve Mosakowski (2004) tarafından bir bireyin, alışılmadık ve belirsiz hareketleri olan başka bir bireyin davranışlarını o kişinin ait olduğu kültürde yaşayan insanlar gibi yorumlama becerisi olarak ifade edilirken, Plum'a (2007: 1) göre kültürel zekâ "kendini anlama ve kültürel farklılıkların rol oynadığı durumlarda verimli bir iş birliği yaratma yeteneği" olarak tanımlanmıştır. Kültürel zekâ ile iş başarısı birlikte ele alındığında; özellikle uluslararası ilişkilerin yoğun olduğu kültürlerarası bir iş ortamında kültürel zekâ "kilit bir başarı faktörü" olduğu için işletmeler tarafından talep edilen bir özelliktir ve herhangi bir meslek alanı için gereklidir (Alon vd., 2016: 2). Çok kültürlü çalışma ortamı olan kurumlarda başarılı olmak için de bu kurumlarda çalışanların, "daha iyi bir kültürler arası anlayışa (bilişsel kültürel zekâ boyutu), kültürlerarası farklılıklarla başa çıkabilme yeteneklerine (davranışsal kültürel zekâ boyutu) ve kültürlerarası etkileşim için motivasyona (motivasyonel kültürel zekâ boyutu) sahip olması gerekmektedir" (Kodwani, 2012: 87). Benzer şekilde yönetimde de liderlerin çeşitli kültürel bağlamlarda etkili liderlik davranışlarında bulunup başarılı olması üzerinde kültürel zekâ en çok ön plana çıkan belirleyici zekâ türüdür (Vedadi, Kheiri ve Abbasalizadeh, 2010).

Bireylerin beklenmedik durumlar karşısında davranış ve tutumlarını düzenleyip uyum sağlamasında yardımcı olan kültürel zekâ, aynı zamanda diğer ülkeler hakkında bilgi edinmenin de bir yoludur (Ramsey vd., 2011). Kültürel zekânın sadece farklı kültürleri anlamaktan ibaret olmadığını, farklı kültürel ortamlarda problem çözme ve uyum sağlama yeteneğini de gerektirdiğini vurgulayan Livermore (2011: 5), kültürel zekânın etnik, nesilsel ve örgütsel gibi çeşitli kültürel bağlamlardaki anlamına da dikkat çekerek kültürel zekâyı bu bağlamlarda "etkili bir şekilde işlev görme yeteneği" olarak tanımlamıştır.

Thomas ve diğerleri (2008: 127) kültürel zekâyı, "insanların çevrelerinin kültürel yönlerine uyum sağlamalarına, seçmelerine ve şekillendirmelerine olanak tanıyan, kültürel üst bilişle bağlantılı, bilgi ve beceriler ile etkileşen bir sistem" olarak tanımlamıştır. Farklı kültürler ortamlarda etkili bir şekilde işlev görme ve yönetme yeteneği olarak tanımlanan kültürel zekâ içerisinde ırk, etnik köken ve milliyet gibi farklılıklarla etkileşimi barındıran çok boyutlu bir yapıdır (Ang, vd., 2007; Earley ve Ang, 2003). Farklı kültürlerle etkileşimde başarılı olabilmek için kültürel zekânın gerekli olduğunu söyleyen Triandis (2006), kültürel olarak zeki olmanın kapsamlı bir

eğitim gerektirdiğini, kişinin hem kendi hem de diğer kùltùrlerin olumlu ve olumsuz özelliklerini incelemesinin kùltùrel zekâyı arttırmada çok yardımcı olabileceğini söylemiştir. Kùltùrel zekâ; “deneyim, uygulama ve yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu bir tutum ile geliştirilebilir” (Brislin, Worthley ve Macnab, 2006: 42). Kùltùrel zekâ gelişimine katkı sağlayan diğer bir faktör de dil öğrenmek olup bireyin kùltùrler arası iletişim becerilerine olumlu değer katıp davranışsal ve bilişsel yönden de gelişmesini sağlar (Alon vd., 2016). Livermore (2011), kùltùrler arası etkileşimlerde herkesin hata yapabileceğini ve bu hataların kişilerin kùltùrel zekâlarını geliştirebilmeleri için iyi bir yol gösterici olduğunu ifade ederek kùltùrel zekânın geliştirilebilir olduğuna vurgu yapmıştır. Bu konuyla ilgili olarak, kùltùrel zekânın temelinde kendini anlamamanın yer aldığını ve kişinin kùltùrel açıdan daha zeki olmayı öğrenebileceğini söyleyen Thomas ve Inkson’a (2004) göre de, iyi gelişmiş benliğe ve inanç sisteminin davranışı nasıl etkilediği anlayışına sahip olmayı ifade eden bütünlük, diğerlerine saygı göstermeyi ve onlardan öğrenmeye istekli olmayı ifade eden açıklık, diğer kùltürden insanlarla etkileşimde meydana gelebilecek stres, çok, vb etkilerle baş edebilme cesaretini ifade eden dayanıklılık kişilerin kùltùrel olarak daha zeki olmalarına yardımcı olan özelliklerdir. Ang ve diğerleri de (2006) farklı kùltùrlerle etkileşimde etkili olabilmek için yeni deneyimlere açık olmanın önemli bir kişilik özelliği olduğunu vurgulamışlardır. Yeni deneyimlere açık olmanın getirdiği olumlu bir sonuç olarak da Crowne (2008) yaptığı çalışmada, iş veya eğitim için yurtdışında bulunan bireylerin daha yüksek kùltùrel zekâyâ sahip olduğunu bulmuştur. Ayrıca, kùltùrler arası etkileşimin, bireylerin yeni kùltùrel ortamlardaki söylemlerine dayalı yeterlik duygusu ile ilişkili olması sebebiyle bireylerin sahip olduğu öz yeterlik de kùltùrel zekâda önemli bir rol oynamaktadır (Earley ve Peterson, 2004).

Yukarıda da belirtildiği gibi, literatürde kùltùrel zekânın geliştirilebilir olduğuna dair ifadeler, bireylerin farklı kùltùrlerle etkileşimlerinde başarı sağlamalarına yardımcı olacak ve kùltùrel zekâ seviyelerini arttıracak yollar sunmakla birlikte kùltùrel farklılıkların ön plana çıktığı ortamlarda kùltùrel zekânın önemine dikkat çekmektedir.

2.2.2. Kùltùrel Zekânın Boyutları

Kùltùrel zekâ ile ilgili literatür incelendiğinde kavramın çeşitli çalışmalarda farklı açılardan ele alındığı ve çok boyutlu bir kavram olduğu gör÷lmektedir. Kùltùrel

zekâ; bilişsel (üst bilişsel dahil), motivasyonel ve davranışsal (Earley ve Ang, 2003), bilişsel, fiziksel ve duygusal/motivasyonel (Earley ve Mosakowski, 2004) olmak üzere üç boyutta ele alınabileceği gibi stratejik, bilgisel, motivasyonel, davranışsal bağlantılı (Van Dyne ve Ang, 2005) olmak üzere dört boyutta da incelenebilmektedir. Bu çalışmada Earley ve Ang (2003) tarafından çoklu zekâ modeli temel alınarak kavramsallaştırılan üstbilişsel, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal kültürel zekâ ele alınacaktır (Ang, vd., 2007).

2.2.2.1. Üstbilişsel Kültürel Zekâ

Üstbilişsel zekâ, bireyin bilgiyi elde etme ve kavramada kullandığı biliş kontrolü (Ang ve Van Dyne, 2008) ile bu bilgiyi elde etme ve algılamada kullandığı süreci (Ang ve Inkpen, 2008) ifade etmektedir. Üstbilişsel kültürel zekâ ise bireylerin farklı kültürle etkileşimlerindeki bilinç ve farkındalık yeteneğidir (Ang, Van Dyne ve Koh, 2006; Ng, Van Dyne ve Ang, 2009). Bu sebeple üst düzey bilişsel süreçlere odaklanan üst bilişsel kültürel zekâ diğer bireylerin kültürel önceliklerinin farkında olmayı vurgulamaktadır (Ang, vd., 2007; Erez, vd., 2013). Üstbilişsel bilgi, bireyin bilişsel konularla ilgili sahip olduğu dünya bilgisini ifade eder (Flavell, 1987). Buradan hareketle, üstbilişsel kültürel zekâ, yeni kültürel bilginin daha iyi işlenmesini sağlayan önceki bilgilerle ilgilidir (Ramsey vd., 2011). Üstbilişsel kültürel zekânın hem kendi düşünce süreçlerimiz hem de diğer bireylerinkiler hakkında yargıda bulunurken ortaya çıktığını söyleyen Livermore'a (2011: 7) göre üstbilişsel kültürel zekâ "kültürel olarak farklı deneyimleri nasıl anlamlandırdığımızdır". Üstbilişsel kültürel zekâ; farklı kültürel ortamlarda yer alan insanlar ve karşılaşılan durumlar hakkında aktif düşünmeyi teşvik etmesi, farklı kültürlerle etkileşimi kısıtlayan ve kültürel etkileşimin önünde bir engel olan düşünce ve varsayımlara sıkı bir şekilde bağlı kalmaya yönelik aktif meydan okumayı tetiklemesi ve bireyleri kültürler arası etkileşimlerde kültürel olarak daha uygun tepkiler verip davranışlarını uyarlamaya yönlendirmesi sebebiyle kültürel zekânın kritik bir bileşenidir (Ang, Van Dyne ve Tan, 2011; Ang ve Van Dyne, 2008). Üstbilişsel kültürel zekânın kültürler arası etkileşim açısından önemi dikkate alındığında, yüksek üstbilişsel kültürel zekâya sahip bireylerin farklı kültürden insanlarla iletişimlerinde onların kültürel değerlerinin farkında olması ve dolayısıyla farklı kültürlerle karşı hoşgörü ve anlayışla yaklaşması da kültürler arası etkileşim için olumlu değerlendirilebilir. Bu durum okul müdürleri açısından ele alındığında da

yüksek düzeyde üstbilişsel kültürel zekâya sahip okul müdürlerinin okuldaki kültürel farklılıklara yönelik tutumun olumlu olmasına katkı sağlayacağı söylenebilir (Velarde, Adams ve Ghania, 2020).

2.2.2.2. *Bilişsel Kültürel Zekâ*

“Kültürün yapısının genel olarak kavranması”nı anlatan bilişsel kültürel zekâ (Ramsey vd., 2011: 25), bireyin farklı kültürel bağlamlara ait kurumlar, normlar, uygulamalar ve gelenekler hakkında sahip olduğu hem evrensel kültür hem de kültürel farklılıklara dair bilgi yapılarını ifade eder (Ang ve Inkpen, 2008; Rockstuhl, vd., 2011; Van Dyne, Ang, Ng, Rockstuhl, Tan ve Koh, 2012). Plum’a (2007) göre bilişsel kültürel zekâ, bireyin kendini kültürel bir varlık olarak anlamasının yanında farklı kültürden insanları da anlamayı içerir. Üstbilişsel kültürel zekâ, üst düzey bilişsel süreçlere odaklanırken, bilişsel kültürel zekâ ise eğitim ve kişisel deneyimler yoluyla farklı kültürlerdeki normları, uygulamaları ve gelenekleri yansıtan bilgileri içerir (Ang ve Van Dyne, 2008). Bilişsel kültürel zekâyı öz (benlik), kimlik teorisi ve mantıksal akıl yürütme üzerinde durarak açıklayan Earley ve Ang’e (2003) göre bilişsel kültürel zekâ, kültürle ilgili bilgilerin yanı sıra farklı bir kültürün içinde yeni özel kavramsallaştırmalar oluşturmak için kullanılan genel bilişsel becerilere gönderme yapmaktadır. Öte yandan, kültürel zekânın bilişsel yönü, bir bireyin kültürle ilgili hafızasında sahip olduğu tüm bilgi ve deneyimleri anlatırken, aynı zamanda kültürlerarası etkileşimin ne, kim, neden ve nasıl olduğu ile ilgilenir (Earley ve Peterson, 2004). Bu nedenle “yüksek bilişsel kültürel zekâya sahip bireyler, kültürün, kültürel ortamların ve benliğin kültürel bağlamlara nasıl yerleştirildiğinin karmaşık zihinsel haritalarına sahiptir” (Rockstuhl, vd., 2011: 827) ve farklı kültürden insanlarla daha iyi etkileşim kurabilirler (Ang ve Van Dyne, 2008). Yüksek bilişsel kültürel zekâya sahip bireyler kültürler arası durumlarda benzerlik ve farklılıkları sezip anlayabilirler (Ang, vd., 2007; Ng, Van Dyne ve Ang, 2009). Benzer şekilde Livermore’a (2011) göre de bilişsel kültürel zekâ, farklı kültürlerin nasıl ve hangi yönden benzer ve farklı olduğu hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirse de var olan her kültür hakkında uzman olmayı gerektirmez. Ayrıca, bilişsel kültürel zekâ düzeyi yüksek olan bireyler, yeni bilgiler öğrendikçe kendisi ve diğer insanlar hakkında sahip oldukları kavramları yeniden düzenleyebilme kabiliyetine de sahiptirler (Earley ve Peterson, 2004). Bu sebeple, yüksek bilişsel kültürel zekâya sahip bireylerin farklı

kültürlere ait bilgilere sahip olduğu, farklı kültürler arasındaki benzerlik ve farklılıkları algılayabildiği ve gerekli durumlarda eski bilgilerini değiştirip yapılandırabildiği söylenebilir. Bu durum okul müdürleri açısından ele alındığında da yüksek düzeyde bilişsel kültürel zekâya sahip okul müdürlerinin okuldaki farklı kültürel kimliklere sahip öğrencilerin kültürel değerleri hakkındaki bilgisi sayesinde onları daha iyi anlayıp okuldaki sorunları daha iyi çözeceği söylenebilir (Aldhaheri, 2022).

2.2.2.3. *Motivasyonel Kültürel Zekâ*

Motivasyonel kültürel zekâ, kültürel farklılıkları içeren durumlar hakkında öğrenme ve bu durumlar karşısında eyleme geçme konusunda kişinin sahip olduğu enerji ve ilgiyi bu duruma yönlendirme yeteneğini ifade etmektedir (Ang ve Inkpen, 2008; Ang ve Van Dyne, 2008; Rockstuhl, vd., 2011). Benzer şekilde Livermore'a (2011) göre de motivasyonel kültürel zekâ bireyin kültürel olarak farklı ortamlarda etkili olmaya karşı gösterdiği ilgi ve güveni anlatmaktadır. Diğer bir deyişle, motivasyonel kültürel zekâ "bireyin başka bir kültüre dahil olma ilgisidir" (Ramsey vd., 2011: 25). Farklı bir kültüre dahil olma noktasında karşımıza çıkan kültürler arası uyum (Templer, Tay ve Chandrasekar, 2006) ve dürtü kaynağı olması açısından (Ang ve Inkpen, 2008) motivasyonel kültürel zekâ önemli bir bileşendir. Bu durum aynı zamanda, Earley ve Ang'ın (2003), kültürel bilgi ve stratejilerin kültürel uyumun sadece bir yönü olduğu ve bu bilgileri yeni kültürel durumlarda eyleme geçirebilmek için motivasyonel kültürel zekânın gerekli olduğu görüşünü de desteklemektedir. Bu nedenle motivasyonel kültürel zekâ, yeni kültürler hakkında bilgi edinmek ve kültürel uyum konusunda önemli bir bileşendir (Lin, Chen ve Song, 2012). Motivasyonel kültürel zekâsı yüksek olan bireyler içsel doyuma sahip olmakla birlikte farklı kültürel ortamlarda çalışma yeteneklerine güvenirlere (Ng, Van Dyne ve Ang, 2009) ve bu ortamlardaki farklı bakış açılarıyla başa çıkabileceklerine dair inanca sahiptirler (Earley ve Ang, 2003). Yüksek motivasyonel kültürel zekâya sahip bireyler daha stratejik düşünmeye sahip olduğundan farklı kültürlerle uyum sağlamada ve kültürler arası etkileşimlerde daha etkili olurken düşük motivasyonel kültürel zekâya sahip bireyler kültürler arası etkileşimde ilk yaşadıkları olumsuzluk karşısında daha düşük yeterlik beklentisine, olumsuz benlik imajına ve başkalarıyla bağını koparma potansiyeline sahip olur (Earley ve Peterson, 2004). Düşük motivasyonel kültürel zekâya sahip bireyler, diğer kültürlerle daha az ilgi duydukları ve kendi norm ve

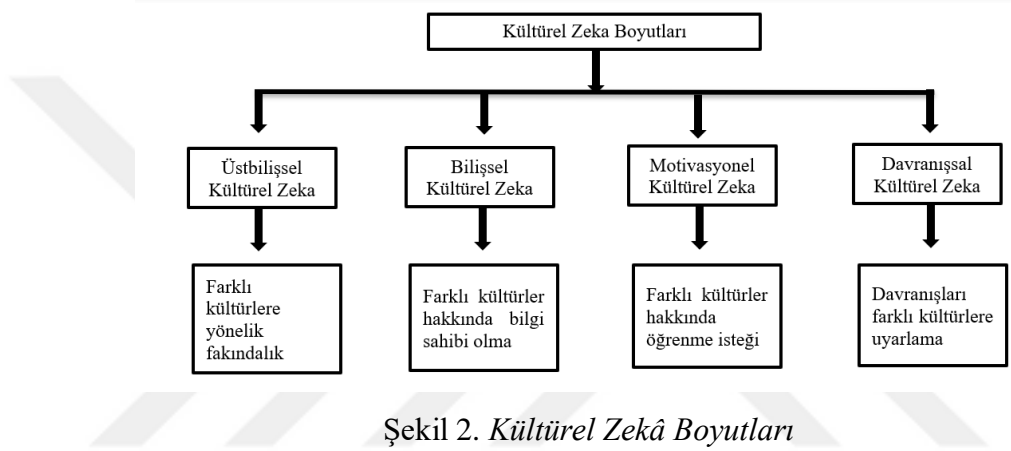
değerlerine sıkıca bağlı oldukları için farklı kültürel ortamlarda deneyimsel öğrenmede başarılı olma olasılıkları da oldukça düşüktür (Peng, Van Dyne ve Oh, 2014). Buna göre, farklı kültürlerle etkileşim açısından motivasyonel kültürel zekâ ele alındığında, motivasyonel kültürel zekâ düzeyi yüksek olan bireylerin farklı kültürlerle etkileşim kurmada daha istekli olmasının beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Bu durum okul müdürleri açısından ele alındığında da yüksek düzeyde motivasyonel kültürel zekâyâ sahip okul müdürlerinin farklı kültürlere karşı gösterdikleri ilgi sebebiyle okullardaki kültürel çeşitlilik uygulamalarının yaygınlaştırılmasına da önem vermesi beklenebilir (Holmes ve Hope, 2023).

2.2.2.4. Davranışsal Kültürel Zekâ

Zihinsel işlevi içeren üstbilişsel, bilişsel ve motivasyonel kültürel zekânın aksine davranışsal kültürel zekâ, bireylerin farklı kültürlerle etkileşimlerinde bağlama uygun sözlü veya sözlü olmayan eylemlerini sergileme yeteneğini ifade etmektedir (Ang, Van Dyne ve Koh, 2006; Ang ve Inkpen, 2008; Ang ve Van Dyne, 2008; Ramsey vd., 2011). Kültürel zekânın davranışsal yönü, kişinin neyi nasıl yapacağını bilmesi (bilişsel) ve bu yönde çaba sarfetmesinin (motivasyonel) yanında kişinin davranış repertuarında belirli bir durum karşısında uygun tepkileri vermesini anlatmaktadır (Earley ve Peterson, 2004). Diğer bir deyişle, “davranışsal kültürel zekâ, geniş bir özlü ve sözel olmayan davranış repertuarından duruma uygun davranışlar sergileme yeteneğidir” (Ng, Van Dyne ve Ang, 2009: 515). Benzer şekilde, farklı durumlar karşısında bireyin davranışsal esnekliğine dikkat çeken Livermore’a (2011) göre de davranışsal kültürel zekâ, bireyin kendi özünden kopmadan davranışlarını belirli bir kültüre göre uyarlama yeteneğidir. Ayrıca, davranışsal kültürel zekâ bireyin farklı kültüre uyum sağlama davranışındaki biliş ve motivasyonuna da bağlıdır (Earley ve Ang, 2003). Peng, Van Dyne ve Oh’a (2014) göre davranışlarda esneklik gösterme yeteneği olarak tanımlanan davranışsal kültürel zekâ, farklı kültürlerle etkileşim kurmada uygun davranışı sergileme konusunda kişiye rehberlik eder (Earley ve Peterson, 2004). Yüksek davranışsal kültürel zekâyâ sahip bireyler, farklı kültürlerle etkileşimlerde esneklik gösterip davranışlarını etkili etkileşimi sağlayacak şekilde o kültüre uyarlar (Rockstuhl, vd., 2011) ve hem sözlü hem sözsüz iletişimi kapsayacak şekilde durum ve olaylara uygun hareketlerde bulunup, uygun jest, mimik ve beden duruşu gibi beden dili unsurlarını sergilerler (Ang, vd., 2007). Buradan hareketle,

davranışsal kültürel zekânın farklı kültürlerle etkileşimde yeni bir kültüre uyum sağlama ve kültürel farklılıklar içeren iletişimde etkili olma konusundaki görünürlüğü kültürel zekânın davranışa yansımaları olarak değerlendirilebilir. Bu durum okul müdürleri açısından ele alındığında da yüksek düzeyde davranışsal kültürel zekâyâ sahip okul müdürlerinin farklı kültürlere göre davranışlarını uyumlu hale getirmesi ve okulda da kültürel farklılıkların yansıtıldığı uygulamalara daha fazla yer vermesi beklenilebilir (Aldhaheri, 2017).

Kültürel zekânın dört boyutu olan üstbilişsel, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal kültürel zekâ Şekil 2'deki gibi özetlenebilir:



Şekil 2. Kültürel Zekâ Boyutları

2.3. Sosyal Adalet Liderliği

Sosyal adalet liderliği başlığı altında öncelikle kavramın tanımına yer verilmiştir. Ardından, eğitimde sosyal adalet liderliği ve literatürde bulunan sosyal adalet liderliği boyutları ile bu çalışmada kullanılan eleştirel bilinç, destek ve katılım boyutları sırasıyla açıklanmıştır.

2.3.1. Kavram Olarak Sosyal Adalet Liderliği

Son zamanlarda sosyal adalet liderliği kavramını ele alan bilimsel çalışmaların ilgi görmesiyle sosyal adalet liderliği kavramsal olarak gelişim göstermiş, aynı zamanda farklı sosyal adalet liderliği tanımları ortaya çıkmıştır (Özdemir ve Pektaş, 2017a). Fakat sosyal adalet liderliğinin kesin ve tahmin edilebilir bir anlamı yoktur (Bogotch, 2002).

Sosyal adalet, bir toplumu oluşturan tüm bireylerin hem fiziksel hem de psikolojik olarak kendilerini güvende hissettiği ve kaynakların adil dağıtıldığı bir toplum ülküsünü anlatırken (Bell, 1997), sosyal adalet liderliği, toplumun değerleriyle tutarlı bir şekilde değişim alanlarını eleştirel olarak ifade etme ve teşvik etme eğilimini

anlatmaktadır (Goldfarb ve Grinberg, 2002). Fraser'a (2012) göre ise sosyal adalet liderliği tüm paydaşların başarılı olmasını hedefleyen ve bu sebeple de başarının sağlanabileceği ortamlar yaratmayı amaçlayan aktivist bir liderlik uygulamasıdır. Brooks, Jean-Marie, Normore ve Hodgins'e (2007) göre sosyal adalet liderliği, yalnızca aktivist fikirli bireyler tarafından değil, aynı zamanda resmi ve gayri resmi liderler tarafından uygulanır ve zaman içinde durumdan duruma değişen dinamik ve değişken bir yapısı vardır. Theoharis (2007) da sosyal adalet liderliği kavramının; özel eğitim, İngilizce dilini öğrenenler, müfredat, ırk, yoksulluk vb. geniş bir bilgi ve beceri tabanının dikkate alınarak küresel bir bakış açısıyla ele alınması gerektiğini söylemiştir. Bu sebeple de sınıf, cinsiyet, ırk, kültür ve din konularında anlayış ve duyarlılık sosyal adalet liderliğinin mihenk taşıdır (Blackmore, 2009). Buna göre, sosyal adalet liderliği ile ilgili yapılan tanımlarda farklılıklar olsa da hepsinin ortak teması herkes için eşit fırsatların sunulması olmuştur (Fraser, 2012).

Sosyal adalet liderliği bir liderin toplumdaki bir grubun marjinalleşmesini fark etmesiyle başlar ve sonrasında lider, toplumda farklılaşan bu grupla ilgili eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için devam eden bir mücadele sürecine girer (Dematthews ve Mawhinney, 2014). Dolayısıyla, sosyal adalet liderliği kişinin hem kendi inanç ve uygulamalarını hem de içinde bulunduğu toplumun inanç ve uygulamalarını dikkatli bir şekilde ele almayı gerektirir (Furman ve Shields, 2005).

Sosyal adalet liderliği, zaman içinde yapılan sorgulamalar sonucu değiştirilip yeniden ortaya koyulabilen eylemler, beceriler, zihinsel alışkanlıklar ve yetkinlikler aracılığıyla gösterilir (Dematthews ve Mawhinney, 2014). Bu sebeple, sosyal adalet liderinin sergilediği davranışlar ilişki odaklı, bütüncül ve ahlaki olarak temellendirilmelidir (Dantley, Beachum ve McCray, 2008). Bunun yanında, sosyal adalet liderleri farklı grupları birbirine bağlar ve oluşturdukları yeni topluluğa katılımın süreklilik göstermesi için çalışırlar (Dematthews ve Mawhinney, 2014). Bu doğrultuda sosyal adalet liderleri kapsayıcı, demokratik uygulamalar yoluyla farklı kültürel gruplar arasında sosyal adaleti gözetilen bir topluluk oluşturmak için çaba harcarlar (Furman, 2012). Bu sebeple de sosyal adalet liderliğinin bireyden çok grupla ilgilendiği ve herkese şefkatle yaklaşma anlayışını içerdiği öne sürülmüştür (Fraser, 2012).

Sosyal adalet liderliği ile ilgili yapılan tanımlardan yola çıkılarak sosyal adaleti sağlayabilmek için liderlerin bu yönde atacakları adımlar ve yapacaklarının önemli olduğu görölmüştür. Sosyal adalet liderliği uygulamaları ile ilgili olarak Wasonga'nın (2009) yaptığı çalışmada çeşitli paydaş grupların birlikte çalıştığı “ortak karar alma”, öğrenme için demokratik topluluk oluşturma ve sosyal adaleti sağlama konusundaki en yaygın liderlik uygulaması olarak bulunmuştur. Ayrıca, okul liderlerinin öğrencilere, öğretmenlere ve ailelere bir şeyleri değiştirebilme ve seçimler yapabilme duygusunu veren koşulları sağlamaları sebebiyle okul liderlerinin müzakereci demokratik karar verme süreçlerini nasıl oluşturacaklarını öğrenmeleri gerekmektedir (Blackmore, 2009). Uygulamalar her zaman teoriler tarafından şekillendirildiğinden (Bell, 1997) eğitimde sosyal adaleti sağlayabilmek için okul yöneticilerinin bu konularda eğitim almaları ve bilgi düzeylerini yükseltmeleri gerektiği söylenebilir. Bu sebeple de eğitimde sosyal adalet liderliğini incelemenin eğitimde sosyal adaleti sağlama açısından tüm eğitim paydaşlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.3.2. Eğitimde Sosyal Adalet Liderliği

Eğitimde sosyal adalet, toplum içerisinde azınlığı oluşturan; engelli çocukların, buldukları ülkenin dilinden farklı bir dili konuşan çocukların veya yasal olarak korunan diğer grupların eğitim hizmetlerine erişebilmesi için bireysel haklara ilişkin yasalara uyulmasını sağlamak anlamına gelmektedir (Marshall ve Ward, 2004). Eğitim kaynaklarının sosyal adaleti geliştirmeye yönelik nasıl kullanılacağı eğitim liderliğinin teorik ve pratik açıdan ele alınmasında karşılaşılan bir zorluktur (Bogotch, 2002). Lumby ve Coleman (2007) eğitimdeki kaynakların sosyal adalete uygun bir şekilde kullanılabilmesi için eğitimde sosyal adalet liderliğinin eşitlik, çeşitlilik ve kapsayıcılık ile ilgili temel sorunlarla yüzleşmeyi içerdiğini söylemiştir. Bu nedenle, sosyal adalet liderliği, eğitimin büyük ölçüde yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir (Marshall ve Ward, 2004). Eğitimde sosyal adalet liderliği, tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatı sunma ile ilgilidir (Fraser, 2012).

Furman (2012) sosyal adalet liderliğinin eylem odaklı, dönüştürücü, kapsayıcı demokratik, düşünceli ve sosyal olarak adil bir pedagojiye yönelik olduğunu söylemiştir. Bu görüş ile paralel olarak DeMatthews (2014) da sosyal adalet liderliği gösteren okul yöneticilerinin okul politikasını, sorunlarını, bütçesini ve kültürünü adaletsizliğe yönelik eleştirel bir bakış açısıyla ele alıp derinlemesine inceledikleri için

okul yönetimiyle ilgili sorunların arasında gizlenen eşitsizlikleri fark edebildiklerini söylemiştir. Böylece, okul liderleri sosyal adaletsizlikle ilgili sorunları belirler ve bu sorunları çözmek için önlemler almaya odaklanır (Zhang, Goddard ve Jakubiec, 2018). Ayrıca, okul müdürlerine göre okul, öğrenciler arasındaki eşitsizliklerin tanındığı ve bu eşitsizliklerle mücadele konusunda öğrencilerin geliştirildiği bir yer olarak görülmektedir (Rivera-McCutchen, 2014).

Okul müdürleri, okul işleyişinin her alanına dahil oldukları için sosyal adaletin sağlanmasında ve yasalaştırılmasında hayati bir rol oynamaktadır (Wang, 2016). Bu kapsamda, okul liderlerinin ırkçılığa karşı gerekli önlemleri almada da önemli bir rolü vardır. Okul liderleri öğretmenler ile çalışarak okulda sosyal adaleti sağlamak ve olumsuzlukları önlemek noktasında etkili bir konuma sahip olsalar da bu onlar için kolay değildir (Brooks, vd., 2007; Ryan, 2003). Çünkü okul liderleri farklı ırkçılık biçimlerine ve ırkçılığın nasıl ortaya çıktığına dair farkındalık ve anlayış eksiliği yaşamaktadırlar (Young ve Laible, 2000). Bu nedenle okulda sosyal adaleti sağlayabilmeleri için okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile ilgili gerekli eğitimleri almaları (Marshall ve Theoharis, 2007), sosyal adaleti anlamak, teşvik etmek ve yasalaştırmak için de baskı, dışlama ve marjinalleştirme konularında yüksek ve eleştirel bir farkındalık geliştirmeleri gerekmektedir (Brooks ve Miles, 2008). Öte yandan, okul yöneticileri kendi okullarındaki farklı ırkları yok sayma eğilimindedirler (Ryan, 2003). Bu durum, onların aynı zamanda ırkçı yapıların devam etmesine de sebep olduklarını göstermektedir.

Okul müdürleri, tüm öğrencilerin eşitlikçi öğrenimine devam edebilmesi için okullarındaki gerekli düzenlemeleri yaparak sosyal adalet liderleri haline gelirler (Shaked, 2019). Sosyal adalet lideri olarak okul müdürleri tüm öğrencilerin eğitim olanaklarına eşit bir şekilde erişme hakkına sahip olması, yüksek akademik başarı göstermeleri ve güvenli bir ortam içerisinde eğitim almalarını sağlamak için çabalar ve bu yönde gerekli müfredatın hazırlanması ve uygulanması için mücadele eder (Oakes, Quartz, Ryan ve Lipton, 2000). Ayrıca okul liderleri, öğrencilerin yüksek akademik başarıya ulaşabilmeleri ve eleştirel düşünen vatandaşlar olabilmeleri için okullarını heterojen ve kapsayıcı sınıflarda eğitim alınmasını sağlayacak şekilde yapılandırmaları gerekmektedir (McKenzie vd., 2008). Bunun yanında, öğrencilerin öğrenmesini destekleyen kaliteli öğretim becerilerine sahip okul liderleri, okuldaki

yetişkinlerin öğrenmesini de destekleyebilmeli, eşitlik ve ayrıcalıkla ilgili kritik konuları gündeme getirebilmeli ve okul gelişimi için ortak sorumluluk gerektiren durumlarda liderlik davranışı sergileyebilmelidir (Cambron-McCabe ve McCarthy, 2005). Bunun için de okul yöneticilerinin okullarındaki farklı kültürel gruplar arasında öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlar ile güvene dayalı bir ilişki kurmalıdır (Furman, 2012). Güçlü iletişim becerileri sosyal adalet liderliğinin önemli bir bileşeni olduğundan, sosyal adalet liderli olarak okul yöneticilerinin de okul paydaşları ile anlamlı ve uzun süreli ilişkiler kurmaları önemlidir (DeMatthews, 2014; Dematthews ve Mawhinney, 2014).

Okuldaki akademik başarının yanı sıra sosyal, politik ve kültürel sermayenin geliştirildiği sosyal olarak adil öğrenme bağlamlarının oluşturulması eğitim liderlerinin temel işidir (Shields, 2010). Eğitim liderliği ile sosyal adaleti birlikte ele alan Dantley ve Green'e (2015) göre, eğitim liderliği içerisinde yer alan ve sosyal adalet liderleri olarak okul müdürleri için bir mücadele alanını oluşturan sosyal adalet, kültürel farklılıklar ve akademik başarı, adil bir eğitim sistemi oluşturulması ve eşitsizliklerle mücadelede dikkatle ele alınması gereken kavramlardır. Öte yandan, okul yöneticilerinin yanında öğretmenlerin de sosyal adalet liderliği rolü üstlenmesi, program uyarlama ve öğretim sorumluluklarının yanında eşitlik ve sosyal adalet ilkelerini teşvik etmede rol üstlenmeleri gerekmektedir (Lee, 2007). Ayrıca Gershon'a (2012) göre de bir öğretmenin, etkili öğretim gerçekleştirebilmesi için sosyal adaleti gözetmesi, lider olabilmesi için ise eşitlik ve adalet konularıyla ilgili olması gerekmektedir. Okul liderleri ve öğretmenler farklılıkları kapsayacak becerilere ve uzmanlık seviyelerine sahip olmadıklarında, okuldaki tüm öğrencilerin etkili bir şekilde eğitime dahil olması mümkün değildir (DeMatthews, 2014). Öte yandan, sosyal adalet liderliği becerisine sahip yöneticiler ve eğitimciler, dezavantajlı öğrenciler ile diğer öğrenciler arasındaki akademik başarı farkının kapatılması ve eğitimsel olarak adil öğrenme ortamlarının oluşturulmasında kilit bir role sahiptir (Lalas ve Morgan, 2006). Bu sebeple hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile ilgili gerekli yetkinlikte olmasının önem arz ettiği söylenebilir. Gerekli bilgi ve beceri ile donatılmış eğitimci ve yöneticiler sayesinde, değer ve fikirlerin gençlere aktarıldığı yer olan okullarda sosyal adalet, doğru bir

şekilde ele alınıp ve desteklenme fırsatı bulabilir (Cambron-McCabe ve McCarthy, 2005).

Okuldaki ana güce sahip olan okul müdürleri sosyal adalet ve kapsayıcılık gibi değerlerin ifade edilmesinde öncülük etmelerine rağmen, eğitimde sosyal adaleti uygularken bazı sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Jansen, 2006). Eğitimde sosyal adalet liderliği, okul müdürleri ile ilgili eksikliklerin yanında engelleyici politikalar, gelenekler ve sosyo-ekonomik konular gibi engeller tarafından da sınırlandırılıp baltalanmaktadır (Berkovich, 2014). Ülkenin sosyokültürel durumu sosyal adaleti tesis etmede bir zorluk oluşturabileceği gibi eğitim bakanlığının bu konudaki desteği de yetersiz kalabilmektedir (Slater, vd., 2014). Okullar genellikle eğitimde sosyal adaletle yönelik köklü değişiklikler yapmak ve daha eşitlikçi okul yaratmak için gereken kaynaklara, eğitime, topluluk mutabakatına, bölge desteğine ve uzmanlığa da sahip değildir (DeMatthews, 2014).

2.3.3. Sosyal Adalet Liderliği Boyutları

Sosyal adalet liderliği boyutları ile ilgili olarak literatürde farklı çalışmalar bulunmaktadır. Furman (2012), sosyal adalet liderliğinin beş boyutta ifade edildiğini belirtmiştir. Bu boyutlar kişisel, kişiler arası, toplumsal, sistemik ve ekolojiktir. Özdemir ve Kütküt (2015) tarafından, sosyal adalet liderliği literatürü temel alınarak, sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç, destek ve katılım olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğu ifade edilmiştir. Bu çalışmada da sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç, destek ve katılım alt boyutu üzerinde durulacaktır.

2.3.3.1. Eleştirel Bilinç

Sosyal adalet liderliği eleştirel bilinç alt boyutu gruptan dışlanma, diğerlerinden ayrılma ve baskı görme durumları hakkında eleştirel düşünme farkındalığını anlatmaktadır (Özdemir ve Kütküt, 2015). Eleştirel bilinç, sosyal, politik ve ekonomik çelişkileri algılamayı ve algılanan bu baskı unsurlarına karşı mücadele etmek için harekete geçmeyi öğrenmeyi ifade etmektedir (Freire, 2004). Bu sebeple, okuldaki sosyal adaleti bozabilecek olası durumların önüne geçmek için sosyal adalet lideri olarak okul müdürlerinin sosyal adaleti iyi anlaması ve bu konuyla ilgili okulda oluşabilecek adaletsizliklere karşı eleştirel bilinç geliştirmesi gerekmektedir (Brooks ve Miles, 2008). Böylece, okuldaki eşitsizlik, ayrımcılık, adaletsizlik, ırkçılık vb. konularla ilgili doğabilecek olası sorunlar okul müdürünün bu konu hakkındaki

farkındalığı sayesinde önceden önlenebilir. Eleştirel bilince sahip okul müdürleri bunu öğrencilere aktarır, eleştirel bilince sahip öğrenciler yetiştirilmesi için de okul müdürlerinin kapsayıcı ve öğrenci farklılıklarını dikkate alarak heterojen sınıflar oluşturması gerekmektedir (McKenzie vd., 2008). Bu durumun, öğrenciler açısından farklılıkların eleştirel bir bakış açısıyla ele alınması ve sosyal adalet konusunda farkındalık kazanılması için önemli olduğu söylenebilir.

2.3.3.2. Destek

Sosyal adalet liderliği destek altboyutu dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesini ifade etmektedir (Özdemir ve Kütküt, 2015). Sosyal adalet liderleri olarak okul müdürleri eğitimdeki adaletsizlik, eşitsizlik ve ayrımcılığa karşı dezavantajlı öğrencilerin kaliteli eğitim fırsatlarına kavuşması için çalışırlar ve nitelikli eğitime erişimin sağlanması amacıyla müfredatta değişiklikler yaparlar (Oakes vd., 2000). Bunu yaparken de yerel yöneticilerden, eğitim bakanlığından veya topluluk temelli kuruluşlardan ek kaynaklar talep edebilirler (Dematthews ve Mawhinney, 2014). Böylece, dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesine yönelik okul müdürlerinin atacağı bu adımların dezavantajlı öğrencilerin akademik başarısına katkı sağlayacağı söylenebilir.

2.3.3.3. Katılım

Sosyal adalet liderliği katılım altboyutu ile, nitelikli eğitime erişimin tüm öğrencileri kapsayacak şekilde sağlanması ve eğitim olanaklarına tüm öğrencilerin eşit bir şekilde ulaşmasını anlatmaktadır (Özdemir ve Kütküt, 2015). Bu sebeple, okul müdürlerinin kültüre duyarlı ve kapsayıcılığı destekleyen bir müfredat geliştirmek için okul kaynaklarını doğru değerlendirip yeniden düzenlemesi çok önemlidir (Dematthews ve Mawhinney, 2014). Buna karşın, çeşitliliğin ve dezavantajlı öğrencilerin yoğun olduğu okullarda müfredat genellikle temel bilgi ve becerilere odaklandığından bu durum öğrenciler için bir anlam ifade etmez (Leithwood ve Riehl, 2005). Sosyal adalet liderleri, demokratik uygulamalar yoluyla kapsayıcı bir topluluk oluşturmayı amaçlar (Furman, 2012). Bu doğrultuda okul müdürlerinin oluşturacakları kapsayıcı okul iklimi için, okul paydaşlarının etkili ve açık iletişim becerilerine sahip olmalarının, okuldaki sosyal adalet üzerinde belirleyici bir etken olacağı düşünülebilir.

2.4. İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Özer Koçak'ın (2020) araştırmasında, öğretmen adaylarının kültürel zekâ seviyeleri ile çokkültürlü eğitim tutumları üzerinde cinsiyet, sınıf, anne ve baba mesleği, aile geliri gibi faktörlerin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarını içermektedir. Araştırma için "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği" ve M. İlhan ile B. Çetin tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kültürel Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonuçları, kültürel zekâ ile çokkültürlü eğitim tutumu arasında %7 oranında doğrusal bir istatistiksel fark olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ve kültürel zekâ ile çokkültürlü eğitim tutumlarının sınıf düzeyine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan'ın (2019) çalışması, ortaokullardaki öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak sosyal adalet liderliği ile etik iklim arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, ilişkisel tarama deseni kullanılarak Ankara ilini hedeflemiştir. Çalışmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış ve toplam 764 öğretmenden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak, Özdemir ve Pektaş (2017a) tarafından geliştirilen "Sosyal Adalet Liderliği- Öğretmen Formu" ve Özen ve Durkan (2016) tarafından uyarlanan "Örgütsel Etik İklim Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, yöneticilerin sosyal adalet liderliği davranışları ile okullardaki örgütsel etik iklimin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sosyal adalet liderliği ile etik iklim arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiş, bu nedenle sosyal adalet liderliğinin okullardaki etik iklimin anlamlı bir belirleyeni olduğu sonucuna varılmıştır.

Uğur'un (2019) çalışması, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ile kültürel zekâ arasındaki ilişkiyi inceleyerek, bu ilişkinin çokkültürlü eğitim tutumu, empatik eğilim ve tükenmişlik puanları üzerindeki aracılık rolünü belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, Mersin ilinin Akdeniz, Mezitli, Toroslar ve Yenişehir ilçelerinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde çalışan toplam 603 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, "Kişisel Bilgi Formu," "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği," "Kültürel Zekâ Ölçeği," "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği," "Empatik Eğilim Ölçeği," ve "Tükenmişlik Ölçeği – Kısa Formu" kullanılarak toplanmıştır.

Araştırma sonuçları, kültürel zekâ ile kültürlerarası duyarlılık, empatik eğilim ve çokkültürlü eğitim tutumu arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kültürel zekâ ile tükenmişlik arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada, kültürlerarası duyarlılık ile kültürel zekâ arasındaki ilişkide çokkültürlü eğitim tutumu, empatik eğilim ve tükenmişlik değişkenlerinin kısmi aracılık rolü olduğu ortaya çıkmıştır.

Konate'in (2018) araştırmasının amacı, Türkiye'de lisans ve lisansüstü öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyumları ile kültürel zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu tanımlayıcı ve kesitsel nicel çalışma, 2016 yılında Ege ve Akdeniz Üniversiteleri'nden kolay veya uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 100 yabancı uyruklu öğrenciyi içermektedir. Veri toplama araçları olarak "Kültürel Uyum Ölçeği" ve "Kültürel Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel zekâ düzeylerinin kültürel uyumları üzerinde etkili olduğunu ve kültürel zekâ düzeylerinin yükseldikçe kültürel uyumlarının arttığını göstermektedir. Ayrıca, kültürel zekâ alt boyutları arasında, öğrencilerin motivasyonel kültürel zekâ değerlerinin diğer alt boyutlara göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Rengi'nin (2014) çalışmasının amacı, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ilişkilendirdikleri kültürel farklılık faktörlerini belirlemek ve öğrencilere yönelik kültürlerarası duyarlılık algısını ve alt boyutlarını ölçmektir. Bu karma desenli çalışma, evren olarak Kocaeli'nin Çayirova ilçesindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerini içermekte ve örneklemini aynı ilçedeki 15 ilkokuldan 286 sınıf öğretmeninden oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılıkları daha çok dil ile ilişkilendirdiğini ve etnik kökenle ilgili farklılıkların ise sınıf öğretmenleri tarafından en az önem verilen kültürel farklılıklar arasında yer aldığını göstermektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve mesleki deneyim değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Ekinci'nin (2019) çalışmasının amacı, ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile çok kültürlü yeterlik algılarını incelemektir. Araştırmanın örneklemini, Konya ilinin Selçuklu, Karatay ve Meram ilçelerindeki Suriyeli

öğrencilerin öğrenim gördüğü Anadolu Liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan 497 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma için "Kültürel Zekâ Ölçeği" ve "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği" veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeylerini ifade eden puan ortalamaları ile çokkültürlü yeterlik algısı puan ortalamalarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, kültürel zekâ düzeyleri ve alt boyutları ile çokkültürlü yeterlik algıları ve alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, motivasyon ve üstbilişin, çokkültürlü yeterliği en fazla yordayan iki değişken olduğu sonucuna varılmıştır.

Peköz'ün (2018) çalışmasının amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâlarını ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırma, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız okul öncesi okullarında ve ilkokul bünyesindeki okul öncesi sınıflarında görev yapan 203 okul öncesi öğretmeni ve okul öncesi branş öğretmenini içermektedir. Veriler, Kültürel Zekâ Ölçeği ile Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları cinsiyet, yaş, kıdem yılı, çokkültürlü eğitimin benimsendiği bir ülkede öğretmenlik yapma durumu, mezun olunan üniversite ve üniversitede mezun olunan bölüm gibi değişkenlere göre farklılık göstermemektedir. Ayrıca, kültürel zekâ ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Özdemir'in (2019) çalışmasının amacı, kültürel zekânın kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkisini incelemektir. Bu araştırma, Gaziantep, Hatay ve Polonya'da eğitim gören veya görmüş öğrencileri içeren evreni temel almaktadır. Araştırmaya, Hatay, Gaziantep ve Kielce/Polonya'dan rastgele seçilen 544 öğrenci katılmıştır. Veriler, Kültürel Zekâ ve Kültürlerarası Duyarlılık ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, demografik özellikler göz önüne alındığında, cinsiyet ve eğitim durumunun kültürel zekâ ve kültürlerarası duyarlılık boyutları üzerinde etkili olmadığı, ancak kültürel zekânın kültürlerarası duyarlılık üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Bucak'ın (2021) çalışmasının amacı, Türkiye'deki ilkokullarda eğitim alan mülteci çocukların yönetimine ilişkin okul yöneticileri, öğretmenler ve mülteci

velilerin bakış açılarını belirlemektir. Bu durum çalışması nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiş olup katılımcılar, amaçlı örnekleme, ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleriyle belirlenmiştir. Bu bağlamda, Nevşehir ilindeki mülteci çocukların yoğun olarak bulunduğu ilk dört ilkokulun yöneticileri, öğretmenleri ve mülteci velileri seçilmiş ve toplamda 8 öğretmen, 7 okul yöneticisi ve 8 mülteci veli çalışmaya katılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Analizde betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, mülteci öğrencilerin dil sorunu başta olmak üzere, okula ve sınıfa uyum, kültürel uyumsuzluk, devam, kayıt, temizlik ve veli ilgisizliği gibi sorunlar yaşadığını göstermiştir. Ayrıca, mülteci velilerle diğer veliler arasında iletişim sorunları olduğu ve diğer velilerin mülteci çocukları okulda istemediği, ayrıca okul yöneticilerinin de kaynak sıkıntısı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz'ın (2020) çalışmasının amacı, mülteci öğrencilerin okullardaki deneyimlerini okul yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısından anlamak, aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumunu desteklemek amacıyla uyguladığı kapsayıcı eğitim programının etkililiğini incelemektir. Bu araştırma, fenomenolojik bir yöntem kullanılarak nitel bir desenle gerçekleştirilmiştir ve katılımcılar kartopu yöntemiyle seçilmiştir. Toplamda 21 eğitimci, müdür, müdür yardımcısı ve öğretmen çalışmaya katılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Suriyeli mülteci öğrencilerin okullarda psikolojik, sosyo-kültürel ve akademik birçok sorunla karşılaştığı ve öğretmenlerin ve yöneticilerin bu sorunların üstesinden gelmek için farklı yaklaşımlar geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca, MEB'in Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumunu desteklemek amacıyla uyguladığı kapsayıcı eğitim programının kültüre duyarlı eğitimi içermemesi, araştırmanın en önemli bulgularından biri olarak belirtilmiştir.

Kahraman'ın (2016) çalışmasının amacı, öğrencilerin kültürel zekâ düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemektir. Bu araştırma, ilişkiel tarama modelini kullanarak nicel bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Uşak Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde Yabancı Dilde Okuma ve Yazma dersine kayıtlı

öğrenciler oluşturmaktadır. Veriler, Kültürel Zekâ Ölçeği, Yabancı Dil Tutum Anketi ve Dil Öğrenme Stratejileri envanteri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların kültürel zekâ düzeyinin genellikle "orta" seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin kültürel zekâ düzeylerinin, yabancı dil derslerinde kültür konularına yaklaşımları, yabancı dil başarıları, yabancı dile karşı tutumları ve dil öğrenme stratejilerini kullanma becerilerine bağlı olarak değişebildiği gözlemlenmiştir. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ile yabancı dile karşı olumlu tutum ve dil öğrenme stratejileri arasında pozitif bir ilişki bulunmasıdır.

Köse'nin (2016) çalışmasının amacı, Erasmus programına katılan ve katılmayan üniversite öğrencilerinin kültürel zekâ düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre değişip değişmediğini belirlemektir. Araştırmanın evrenini Gaziantep ilinde lisans öğrencisi olan toplam 31.986 kişi oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini, basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 310 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri, Kültürel Zekâ Ölçeği ve katılımcıların cinsiyeti, okudukları fakülte, bildikleri yabancı diller, yurtdışına gidip gitmedikleri, çok kültürlü ortamda bulunup bulunmadıkları, Erasmus'a giden öğrenciler için hangi ülkeye gittikleri ve ne kadar süre kaldıkları ile ilgili soruların yer aldığı Demografik Değişkenler bölümü ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Erasmus deneyimi olan öğrencilerin kültürel zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ve bu düzey, Erasmus'a katılıp katılmama durumlarına göre farklılık göstermektedir.

Dündar'ın (2019) çalışmasının amacı, kültürel zekâ ve duygusal zekânın alt boyutlarının serbest bırakıcı, sürdürücü ve dönüşümcü liderlik tiplerine etkisini incelemektir. Bu nicel araştırma, Türkiye'nin farklı illerinde kamu ve özel sektörde eğitim, sağlık, hizmet ve benzeri alanlarda çalışan 51 yönetici ile bu yöneticilerle iş birliği yapan 170 çalışanı içeren bir evrenden yola çıkmaktadır. Örneklemin seçiminde ise amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, Kültürel Zekâ Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, kültürel zekânın motivasyonel alt boyutu ile dönüşümcü liderlik tipi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu, kültürel zekânın davranışsal alt boyutu ile serbest bırakıcı liderlik tipi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, kültürel

zekânın bilişsel, motivasyonel ve davranışsal alt boyutları ile sürdürücü liderlik arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Astiningsih'in (2021) çalışmasının amacı, kültürel zekâ boyutlarının kültürlerarası uyum boyutlarına ve yükseköğretimdeki uluslararası öğrencilerin akademik performansına etkisini belirlemektir. Bu çalışmaya Bursa Uludağ Üniversitesi'nde öğrenim gören 224 uluslararası öğrenci katılmıştır. Araştırma, nicel yöntemlere dayanmaktadır ve Kültürel Zekâ Ölçeği, Kültürler Arası Uyum Ölçeği ve Akademik Performans Ölçeği kullanılarak veri toplamıştır. Öğrencilerin akademik performansı, genel not ortalamaları (GNO) üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, kültürel zekâ boyutlarının genel uyum ve etkileşim uyumu üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir, ancak kültürel zekâ boyutlarının akademik performansı etkilemediği tespit edilmiştir.

Buharalı'nın (2021) araştırmasının temel amacı, lisans öğrencilerinin kültürel zekâlarının akademik motivasyonları üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmanın evrenini 2021 yılı ocak ayı itibariyle Karabük Üniversitesi'nde kayıtlı 23.661 yerli ve 6.677 uluslararası olmak üzere toplamda 30.338 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Bu bağlamda, çalışmaya kolayda örnekleme yöntemi ile seçilmiş 428 lisans öğrencisi katılmış ve araştırma kapsamına dahil edilen yanıtlar 409 öğrenciden elde edilmiştir. Veriler, anketler aracılığıyla toplanmış olup Kültürel Zekâ Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, kültürel zekânın farklı boyutları ile akademik motivasyonun çeşitli boyutları arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Ancak, kültürel zekânın üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal boyutları ile akademik motivasyonun motivasyonsuzluk boyutu arasında olumsuz bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte, kültürel zekânın bilişsel boyutu ile akademik motivasyonun motivasyonsuzluk boyutu arasında belirgin bir ilişki bulunamamıştır.

Şen'in (2019) araştırmasının temel amacı, Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel adaptasyon düzeyleri ile kültürel zekâ seviyeleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışmanın evrenini İstanbul'da bulunan beş üniversitenin ikinci, üçüncü, dördüncü sınıf lisans öğrencileri ile yüksek lisans ve doktora öğrencileri oluşturmuştur, bu öğrencilerin toplam sayısı 253'tür ve bu öğrenciler kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak çalışmaya dahil edilmiştir. Akademik performans

ölçütü olarak, öğrencilerin not ortalamaları kullanılmıştır. Veriler anketler aracılığıyla toplanmış ve Kültürel Zekâ Ölçeği ile Kültürel Uyum/Adaptasyon Ölçeği bu verileri elde etmek için kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Yapısal Eşitlik Modeli gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin kültürel zekâ ve kültürel adaptasyon seviyeleri ile akademik performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu göstermektedir.

Hüseyinoğlu'nun (2020) çalışmasının ana amacı Türk İngilizce öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeylerini belirlemektir. Bu amaçla, Bursa'da bir devlet üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği bölümünün son sınıf öğrencilerinden toplam 126 öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Bu çalışma karma bir araştırma deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Nicel verilerin toplanmasında Kültürel Zekâ Ölçeği kullanılmış, nitel veriler ise rastgele seçilen 13 katılımcı ile çevrimiçi video konferans yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Nicel verilerin analizi için SPSS 24 yazılımı kullanılmış, nitel veri analizi ise içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, İngilizce öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, katılımcıların kültürel zekâ alt boyutlarına bakıldığında, üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal kültürel zekâ düzeylerinin bilişsel kültürel zekâ düzeylerine kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın diğer bir önemli bulgusu, öğretmen adaylarının çifte vatandaşlık durumuna göre genel kültürel zekâ düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, çifte vatandaşlığa sahip katılımcıların, tek vatandaşlığa sahip katılımcılara göre daha yüksek üstbilişsel kültürel zekâ düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Mulcar'ın (2019) çalışmasının ana amacı, Erasmus Plus KA2 hareketliliklerine katılan öğrencilerin, hareketlilik deneyimleri öncesi ve sonrasındaki kültürlerarası duyarlılık seviyeleri ile İngilizce'ye karşı tutumlarında meydana gelen değişiklikleri incelemektir. Ayrıca, bu çalışma kültürlerarası duyarlılık ile İngilizce diline yönelik tutumlar arasındaki ilişkiyi de araştırmayı hedeflemiştir. Sıralı açıklayıcı karma yöntemle dayalı olarak tasarlanan bu çalışmada, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş, mülakata katılacak öğrenciler ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu araştırmanın katılımcıları, 2017 ve 2018 yıllarında Ulusal Ajanslar

tarafından desteklenen projeler kapsamında yer alan okullardan seçilen öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel verileri, 84 öğrenciden toplanmış, ayrıca bu öğrencilerden 15'i ile gerçekleştirilen mülakatlar sonucunda nitel veriler elde edilmiştir. Nicel verilerin toplanmasında, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Nitel veriler ise, bu iki ölçek temel alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış mülakatlarla elde edilmiştir. Nicel veriler, uluslararası hareketlilik deneyimi başlamadan iki hafta önce ve hareketlilik sonrası iki hafta sonra toplanmış, nitel veriler ise mülakatlar aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, Erasmus Plus KA2 hareketliliğine katılan öğrencilerin, farklı kültürlerle etkileşimde bulunarak kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarında artış yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca, bu çalışma kültürlerarası duyarlılık ile İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlar arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğunu tespit etmiştir.

2.5. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Herrera'nın (2021) çalışmasının temel amacı, anaokulu ve ilköğretim düzeyinde yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretmenler arasında geleneksel ve geleneksel olmayan öğretim yaklaşımını benimseyenlerin, kendi öğretmen özyeterlilikleri ile kültürel zekâ düzeylerini incelemektir. Karma bir desene sahip olan bu araştırma için veriler Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Birleşik Krallık, Güney Afrika, Avustralya ve Filipinler gibi ülkelerden gelen gurbetçi öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Toplamda 205 nicel anket ve 14 nitel görüşme kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçları, kültürel zekâ düzeyi ile öğretmen özyeterliliği arasında pozitif bir ilişkinin varlığını göstermiş, bu da geleneksel ve geleneksel olmayan öğretim yaklaşımlarını benimseyen öğretmenlerin farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerle etkileşim kurma isteklerinin yüksek olmasının, yüksek motivasyon ve bilişsel kültürel zekâ düzeyleri ile ilişkili olduğunu yansıtmıştır.

Hallmon'ın (2015) çalışmasının amacı, bazı demografik değişkenlerin (cinsiyet, ırk ve deneyim yılı) yanı sıra öğretmen yeterliliği ve öğretmen işe alım programlarının etkisini göz önünde bulundurarak, kültürel zekâ ile öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu keşfedici ilişki araştırması, Mississippi Deltası'nda yer alan beş liseden toplam 112 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler çevrimiçi anketlerle toplanmış olup Kültürel Zekâ Ölçeği,

Maslach Tükenmişlik MBI-Eğitimciler Anketi, Demografik Anket ve Öğretmen Yeterlilik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyi ile kişisel başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmen tükenmişliği ile öğretmen yeterliliği arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Kennedy'nin (2016) çalışmasının amacı, öğretmenlerin inançlarını, okul içi uygulamalarını ve sınıflarındaki kültürel çeşitliliğe yönelik kültürel zekânın uygulanabilirliğini araştırmaktır. Karma bir araştırma deseni kullanılan bu çalışmada veriler, demografik anketler, Kültürel Zekâ Ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf gözlemleri yoluyla toplanmıştır. Nicel veriler, çalışmaya katılan 52 öğretmenden alınan çevrimiçi anketler ve ölçek cevapları aracılığıyla elde edilmiştir. Nitel bölüm, araştırmaya amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 18 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, yüksek kültürel zekâyâ sahip öğretmenlerin, kültür ve kültürün öğretimdeki rolü konusunda daha fazla farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, kültürel zekânın, öğretmenlerin motivasyonları ve sınıflardaki kültürel çeşitliliğe yönelik farkındalıkları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Franklin'in (2021) çalışmasının amacı, öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerini incelemek ve Chicago Kentsel Öğretmen Eğitimi Programı'nın bu düzeyler üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu çalışma, dört aylık bir süreç içinde yürütülmüş olup veriler, Genişletilmiş Kültürel Zekâ Ölçeği, kritik olay raporları ve odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Kentsel Öğretmen Eğitimi merkezinde çalışan 22 öğretmen, Genişletilmiş Kültürel Zekâ Ölçeği'ni tamamlamış, 16 öğretmen kritik olay raporları sunmuş ve 10 öğretmen ise odak grup görüşmelerine katılmıştır. Araştırma sonuçları, Kentsel Öğretmen Eğitimi merkezindeki öğretmenlerin yüksek düzeyde kültürel zekâ stratejisine sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, program müfredatı, bağlam ve karakterin, öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerini etkileyen önemli unsurlar arasında olduğu tespit edilmiştir.

Devitt'in (2014) çalışmasının amacı, gurbetçi öğretmenlerin kültürel zekâ anlayışlarını araştırmaktır. Bu çalışma, gurbetçi öğretmenlerin kültürel zekâ kavramının içeriğini anlamamıza katkı sağlamayı ve kültürel zekâ inşasını daha iyi anlamamıza yönelik bilgiyi artırmayı hedeflemektedir. Araştırmaya, Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki bir kadın yüksekokulunda tam zamanlı olarak görev yapan, tümü

Yabancı Dil Olarak İngilizce Eğitimi programını tamamlamış, anadili İngilizce olan ve en az 5 yıllık uluslararası öğretmenlik deneyimine sahip 12 gurbetçi öğretmen katılmıştır. Veriler, odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, katılımcıların kültürel zekâ yapılarında dört faktörün varlığını göstermiştir. Ayrıca, katılımcılar arasında dil öğrenimi ile kültürel zekâ değişkenleri arasında güçlü bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. İngilizce öğretmeni nitelikleri ile kültürel zekâ yetenekleri arasında da bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Keung'un (2011) çalışmasının amacı, uluslararası okul liderleri arasında kültürel zekâ ile etkili liderlik tarzlarından biri olan dönüştürücü liderlik arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkiyi açıklamada en etkili kültürel zekâ faktörlerini belirlemektir. Araştırmaya resmi olarak müdür, müdür yardımcısı, bölüm başkanı veya benzeri pozisyonlarda görev yapan 193 uluslararası okul lideri, amaçlı bir örnekleme yöntemiyle seçilmiş, katılmıştır. Araştırma verileri, çevrimiçi anket aracılığıyla Kültürel Zekâ Ölçeği ve Çok Faktörlü Liderlik Anketi 5X ile toplanmıştır. Verilerin analizi için standart çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, uluslararası okul liderleri arasında kültürel zekâ ile dönüştürücü liderlik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, uluslararası okul liderlerinin dönüştürücü liderlik tarzını yordamada kültürel zekânın dört alt faktörünün ve dönüştürücü liderliğin beş faktörünün önemli bir rol oynadığı bulunmuştur.

Sims'in (2011) çalışmasının amacı, Latin Amerika'daki gurbetçi uluslararası okul öğretmenleri arasında kültürel zekânın iş tatminiyle ilişkisini ve iş tatmini üzerindeki etkisini incelemektir. Aynı zamanda, kültürel zekâ ile öğretmenlerin iş sözleşmelerini yenileme niyeti arasındaki ilişkiyi araştırmayı hedeflemiştir. Bu çalışma, Latin Amerika'daki özel Amerikan uluslararası okullarında görev yapan yaklaşık 1300 öğretmenden temsili bir örneği kapsamaktadır. Veriler, bir çevrimiçi anket aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı analiz, doğrulayıcı faktör analizi, iki değişkenli t-testi analizi, çoklu regresyon analizi ve Sobel testleri gibi yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, üstbilişsel kültürel zekâ ile motivasyonel kültürel zekâ arasında iş doyumu ve motivasyonel kültürel zekâ ile iş sözleşmesi yenileme niyeti arasında anlamlı istatistiksel ilişkiler olduğunu göstermektedir. Ayrıca, yapılan regresyon analizleri, kültürel zekânın iş memnuniyeti

ve iş sözleşmesi yenileme niyeti açısından istatistiksel olarak anlamlı bir öneme sahip olduğunu doğrulamıştır.

Gohar'ın (2014) araştırmasının temel amacı, Kahire'deki hem kar amacı gütmeyen hem de kar amacı güden uluslararası okullarda görev yapan gurbetçi öğretmenler arasında kültürel zekânın iş tatmini seviyeleri ve iş performansı üzerindeki etkisini incelemektir. Bu çerçevede, Kahire'deki dört farklı uluslararası okuldan seçilen toplam 84 gurbetçi öğretmen bu çalışmaya katılmıştır. Araştırma verileri, çevrimiçi anket platformu olan Survey Monkey aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama sürecinde Kültürel Zekâ Ölçeği, Öğretim Doyumu Ölçeği, Mısır İşgücü Piyasası Paneli Anketi 2006 ve Kendini Bildirim Anketi gibi ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kültürel zekâ ile iş performansı arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Gurbetçi öğretmenler arasında kültürel zekâ ile iş tatmini arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir, ancak bu ilişki dolaylıdır. Ayrıca, kültürel zekâ ile öğretim performansı arasında da pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Reintjes'in (2019) araştırmasının ana amacı, beyaz ırka mensup öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyleri ile iş doyumunu, kültürel olarak duyarlı öğretim öz-yeterliliği ve ilgili deneyimler (örneğin, yurt dışında eğitim almış olma) arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma verileri, ABD'deki toplam 130 K-12 öğretmenden oluşan, beyaz ve Hispanik olmayan öğretmenler tarafından çevrimiçi anketler aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama sürecinde Kültürel Zekâ Ölçeği, Kültüre Duyarlı Öğretim Öz-Yeterlilik Ölçeği ve İş Tanımlama Endeksi gibi ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, kültürel zekânın dört alt boyutunun (davranışsal, bilişsel, üstbilişsel ve motivasyonel) kültürel olarak duyarlı öğretim öz-yeterliliği ve ilgili deneyimlerle olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, davranışsal, üstbilişsel ve motivasyonel kültürel zekâ ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Diğer yandan, motivasyonel ve üstbilişsel kültürel zekâ ile kültürel olarak duyarlı öğretim öz-yeterliliği arasında bir ilişki olduğu, motivasyonel ve bilişsel kültürel zekânın ise ilgili deneyimlerle önemli ölçüde ilişkilendirildiği tespit edilmiştir.

Aldhaeri'nin (2018) çalışmasının amacı okul liderlerinin kültürel zekâlarını, baskın liderlik tarzlarını ve kültürel zekâ ile liderlik tarzlarını uyarlama yetenekleri

arasındaki ilişkiyi incelemektir. Karma desende yürütülen bu çalışmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde 167, nitel bölümünde ise 14 katılımcı yer almıştır. Nicel veriler, Kültürel Zekâ Ölçeği ve Çok Faktörlü Liderlik Anketi yoluyla çevrimiçi, nitel veriler ise yüzyüze gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ve gözlemler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Abu Dabi'deki okul liderlerinin yüksek düzeyde kültürel zekâyâ sahip oldukları ve liderlik uyumluluğu sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul liderlerinin ağırlıklı olarak dönüşümcü liderlik tarzını sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Öte yandan, dönüşümcü liderlik tarzı ile kültürel zekâ arasında ve kültürel zekâ ile liderlik uyumluluğu arasında da önemli ilişkiler tespit edilmiştir.

Häärä'nün (2019) çalışmasının amacı Hollanda'daki öğretmenlerin kültürel çeşitlilikle ilgili sahip oldukları inançları, bu inançların öğretmenlerin öğrenmelerini ve farklı ihtiyaçlara sahip öğrenciler için öğretimi nasıl uyarladıkları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Vaka çalışması olarak tasarlanan bu çalışmada, çok kültürlü sınıflarda önemli deneyimlere sahip, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 7 katılımcı yer almıştır. Verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşmeler ve kısa öyküler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen inançlarının büyük ölçüde çok kültürlü olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğrenme amaçlarının belirli inanca bağlanamayıp daha çok mesleki çevre, deneyim düzeyi ve geçmiş deneyimlerden etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Whipps-Johnson'ın (2016) çalışmasının temel amacı, lise öğretmenlerinin kültürel çeşitlilik farkındalığı ile öğrencilerinin akademik başarı artışı ve okulda algılanan öğrenci ısrar davranışı arasındaki potansiyel ilişkiyi değerlendirmektir. Araştırma, Mississippi'deki sekiz liseden toplam 154 lise öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Nicel bir araştırma deseni kullanılan çalışmada, veriler Kültürel Çeşitlilik Farkındalığı Endeksi kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarısı için 2012-2013 dönemine ait Cebir I ve Biyoloji I sınav sonuçları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dokuzuncu sınıf akademi öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında kültürel çeşitlilik farkındalığı açısından benzerlikler gözlemlenmiştir. Öte yandan, dokuzuncu sınıf akademi öğretmenleri ile lise son sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Ayrıca, öğretmenlerin kültürel çeşitlilik farkındalığı ile algılanan akademik başarı artışı arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Chung'un (2018) çalışmasının amacı çokkültürlü eğitimin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini ve çokkültürlü unsurların eğitime entegre edilmesi sonucunda öğrencilerin kazanabilecekleri potansiyeli incelemektir. Ayrıca, çok kültürlü eğitimin farklı sosyoekonomik okul bölgeleri arasında nasıl farklılık gösterdiğinin incelenmesi de amaçlanmıştır. Çalışmaya, beşi yüksek gelirli bölgede görev yapan, beşi ise düşük gelirli bölgede görev yapan olmak üzere toplam on ilkokul öğretmeni katılmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrencilerin test sonuçlarının değerlendirilmesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçları çok kültürlü eğitimin her yaşta ve her seviyeden öğrencilerin akademik başarısı için oldukça faydalı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, yoksul bölgedeki okullarda daha fazla kültürel çeşitlilik görülürken, yüksek gelirli bölgedeki okullarda kültürel ve ırksal homojenliğin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Nguyễn'in (2021) çalışmasının amacı Katolik okul liderlerinin neyi sosyal adalet olarak algıladıklarının ve okul liderlerinin sosyal adalet yönelimlerinin Katolik okul bölgelerindeki sosyal adalet uygulamaları üzerindeki etkisinin araştırılmasıdır. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışmaya Kaliforniya'daki dokuz Katolik ortaokul lideri katılmıştır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşmelerin yanı sıra doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okuldaki sosyal adalet uygulamaları okul liderlerinin sosyal adalet yöneliminden doğrudan etkilenmektedir. Ayrıca, okul liderinin adalet odaklı olmasının, liderin öz yeterliliği ile liderin eylemlerinin sosyal adalet etkisi olmak iki faktöre bağlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Morcillo Soler'in (2020) çalışmasının amacı Finlandiyalı öğretmenlerin sınıflarındaki kültürel çeşitliliği nasıl yönettikleri ve çok kültürlü eğitimin benimsenmesi için hangi pedagojik stratejileri kullandıklarının incelenmesidir. Güneybatı Finlandiya'daki Turku alt bölgesinde bir vaka çalışması olarak tasarlanan bu çalışmaya, Finlandiya temel eğitimindeki dokuz farklı okuldaki kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenen 10 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonuçları, Finlandiya eğitim sisteminin çok kültürlü eğitimle başa çıkmak ve öğretmenler ve öğrencilerin çok kültürlü eğitimin

amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olmak için eğitim politikalarında bazı iyileştirmeler yapılması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, Finli öğretmenlerin kültürel farklılıklarla başa çıkmada kullandıkları stratejilerin özellikle öğrenme çıktılarına odaklandığı ve sadece öğrenciler değil aynı zamanda ebeveynlere hitap eden stratejiler de kullandıkları bulunmuştur.

Smedley'in (2022) çalışmasının amacı sosyal adalet girişimlerine karşı paydaş direnişiyle karşılaşan K12 okul müdürlerinin deneyimlerini anlamak ve bu direnişe başa çıkma yollarını keşfetmektir. Araştırmaya, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen, San Diego'nun North County bölgesinde sosyal adalet girişimlerine karşı direniş yaşayan beş okul müdürü katılmıştır. Araştırma verileri çevrimiçi video konferans platformu olan Zoom üzerinden yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin daha eşitlikçi ve kapsayıcı okullar yaratma konusunda derin bir bağlılık ifade ettiği fakat bu ortamın oluşması için birçok engellerle karşılaştıkları, sosyal olarak adil bir okul ortamının oluşmasında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği eğitimine ihtiyaç duydukları ve sosyal adalet girişimlerine karşı yaşadıkları muhalefetin üstesinden gelebilmek için etkili stratejilere ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır.

Lewis'in (2019) çalışmasının amacı okul müdürleri ile öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarına ilişkin algılarını karşılaştırmaktır. Çalışmanın katılımcıları, Indiana'nın Cates bölgesindeki 16 ortaokul müdürü ile bu okullardaki toplam 274 matematik ve dil öğretmenlerinden oluşmaktadır. Nicel araştırma deseninde yürütülen bu çalışmada veriler, araştırmacı tarafından müdürler ve öğretmenler için ayrı ayrı oluşturulan iki anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları okul müdürleri ile öğretmenlerin algıları arasında bir tutarsızlık olduğunu ortaya koymuştur. Okul müdürlerinin okuldaki sosyal adalet liderliği uygulamalarına ilişkin algıları, öğretmenlerin algılarından önemli ölçüde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, okul müdürleri neredeyse her zaman sosyal adalet liderliği davranışı sergilediklerini düşünmektedir. Öte yandan, öğretmenler tarafından okul müdürlerinin ara sıra sosyal adalet liderliği davranışı sergiledikleri ifade edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi ele alınmış olup bu konularda gerekli bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma deseninde ilişkisel bir çalışmadır. İlişkisel araştırmalar değişkenler arasındaki ilişkiyi kontrol veya manipüle etmeden açıklayan, ilişki varsa, ilişkinin yönü ve büyüklüğünü inceleyen araştırmalardır (Creswell, 2012). İlişkisel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve büyüklüğü bilindiği için bir değişkenin hangi değerler alacağı diğer değişkenden yola çıkılarak yordanabilir (Erkuş, 2019). Bu araştırmada da okul müdürünün kültürel zekâ düzeyinin okullardaki kültürel çeşitlilik uygulamalarıyla ilişkisinin saptanması ve bu ilişkide okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışı değişkeninin aracılık etkisinin tespit edilmesi amaçlandığı için araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan 3600 öğretmen ve 148 okul müdürü oluşturmaktadır. Bu çalışmada Malatya ili merkez ilçeleri olan Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinin seçilmesinin sebebi yoğun bir göçmen nüfusunun bulunmasıdır. Bu öğretmen ve okul müdürü sayılarına İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen evrenin tümüne ulaşılmayıp örneklem alınmıştır. Araştırmanın verileri, okullarda görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler olarak çok düzeyli bir yapı göstermektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmada iki-düzeyle yapısal eşitlik modeli benimsenmiştir. Bunun için, ilk önce çalışmada yer alacak okullar amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş, daha sonra da bu okullarda görev yapan öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma varsayımıyla uyumlu olacak bir şekilde, okullarında farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin bulunmasına göre okullar seçilmiş; çalışmada yer alacak okulların fazla sayıda yabancı uyruklu öğrenciye sahip olma koşulu ölçüt alınmıştır. Bu doğrultuda, sayıca yabancı uyruklu

öğrenci sayısı fazla olan okullar Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen bilgiler doğrultusunda belirlenmiş, diğer okullar araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu doğrultuda, araştırma örnekleminde 49 okulun bulunmasına karar verilmiştir. Amaçlı örnekleme ile, bu çalışmanın amacıyla ilgili olarak zengin bilgiye sahip durumların incelenmesi hedeflenmiştir (Patton, 1987). Araştırma konusuyla ilgili özelliklere sahip bireylere ulaşma, amaçlı örnekleme yönteminde ön plana çıkan unsurdur (Erkuş, 2019). Örneklemin ikinci aşamasında ise %99 güven düzeyi ve 0,05 sapma miktarına göre 562 öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir. Bu kapsamda amaçlı örnekleme yöntemi ile çalışmaya dahil edilen 49 okul (Düzyey 2) içerisinde seçkisiz örnekleme yöntemi ile her okuldan en az 15 öğretmen (Düzyey 1) çalışmaya dahil edilmiştir. Ayrıca örnekleme yer alan okullarda görevli okul müdürleri de araştırma örnekleminde yer almıştır. Verilerin toplanmasından önce ilk olarak Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 20.08.2021 tarihli ve 2021/27 sayılı toplantısında 27/1 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır (EK 1). Daha sonra ise uygulamaya başlamadan önce araştırmacı tarafından Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 30.11.2021 tarih ve E-34259660-605.01-37932313 sayılı yazısı ile uygulama izni alınmıştır (EK 2). Öğretmenlere yönelik veri toplama aracı çift taraflı tek bir yaprakta ve kişisel bilgiler ile iki ölçeği içerecek şekilde olup 800 adet; okul müdürlerine yönelik veri toplama aracı ise çift taraflı bir yaprakta ve kişisel bilgiler ile iki ölçeği içerecek şekilde 60 adet basılarak çoğaltılmıştır (EK 3). Belirlenen her bir okul için bir dosya hazırlanmış, bu dosya içine önceden çoğaltılan formlardan öğretmen ve okul müdürü için toplam 30 form konulmuş ve her bir okula bir kod verilmiştir. Araştırmaya dahil edilen her bir okul için ayrı ayrı oluşturulan dosyalar ve içerisindeki formlar araştırmacı tarafından okullara ulaştırılmıştır. Uygulama için araştırmacı tarafından okula gidildiğinde ilk olarak okul müdürü ile görüşülüp Ege Üniversitesinden alınan etik kurul izni ile Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan araştırma izin yazısı paylaşılmış, araştırmacının amacından bahsedilip uygulama için izin alınmıştır. Daha sonra, okul müdürlerinin araştırmaya gönüllü olarak dahil edilmesi sağlanıp okul müdürleri için olan form doldurulmuştur. Bunun için ilk olarak katılımcıların araştırma sürecindeki hakları anlatılmış, araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanan gönüllü katılım formu okunmuştur. Son olarak, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde okul müdürünün uygun gördüğü zaman ve ortamda öğretmenlere ulaştırılmıştır. Benzer

adımlar öğretmenler için de takip edilerek öğretmenlerin araştırmaya gönüllü olarak katılmaları sağlanıp öğretmenler için olan form doldurulmuştur. Okul müdürleri ve öğretmenler tarafından doldurulan formlar araştırmacı tarafından toplanıp uygun doldurulma durumu kontrol edilmiş, okul için önceden hazırlanan dosyanın içerisine yerleştirildikten sonra da ilgili okul için önceden belirlenen kod okulun dosyasına yazılmıştır. Uygulama sonunda Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçesinde yer alan toplam 49 ortaokuldaki 49 okul müdürü ve 753 öğretmene ulaşılmıştır. Bu doğrultuda okul başına ortalama 15 öğretmenden yanıt alınmıştır. Bu sayı iki düzeyli analiz yapabilme açısından uygundur (Özdemir, Kılınç ve Turan, 2022). Tablo 1’de araştırmanın katılımcılarını oluşturan okul müdürü ve öğretmenlere ait cinsiyet, meslekteki kıdem, eğitim durumu, bu okuldaki görev süresi, bu okuldaki müdürlük süresi, toplam okul yöneticiliği süresi ve müdür ile çalışma süresine ait bilgiler ve yüzde dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 1. *Okul Müdürü ve Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler*

		Okul Müdürü		Öğretmen	
		Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	4	8,2	440	58,4
	Erkek	45	91,8	313	41,6
Eğitim durumu	Ön lisans	1	2,0	4	0,5
	Lisans	17	34,7	653	86,7
	Yüksek lisans	29	59,2	89	11,8
	Doktora	2	4,1	7	0,9
Bu okuldaki görev süresi	1 yıldan az	8	16,3	69	9,2
	1-2 yıl arası	5	10,2	84	11,2
	3-4 yıl arası	18	36,7	104	13,8
	5-6 yıl arası	6	12,2	148	19,7
	6 yıl üzeri	12	24,5	348	46,2
Bu okuldaki müdürlük süresi	1 yıldan az	9	18,4	-	-
	1-2 yıl arası	6	12,2	-	-
	3-4 yıl arası	19	38,8	-	-
	5-6 yıl arası	7	14,3	-	-
	6 yıl üzeri	8	16,3	-	-
Toplam okul yöneticiliği süresi	1 yıldan az	0	0	-	-
	1-2 yıl arası	0	0	-	-
	3-4 yıl arası	1	2,0	-	-
	5-6 yıl arası	4	8,2	-	-
	6 yıl üzeri	44	89,8	-	-
Müdür ile çalışma süresi	1 yıldan az	-	-	172	22,8
	1-2 yıl arası	-	-	132	17,5
	3-4 yıl arası	-	-	308	40,9
	5-6 yıl arası	-	-	82	10,9
	6 yıl üzeri	-	-	59	7,8

Tablo 1 incelendiğinde araştırmada yer alan öğretmenlerin %58,4’ü kadın ve %86,7’si lisans mezunu olduğu ve öğretmenlerin %46,2’sinin 6 yıldan bu yana aynı

okulda çalıştıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %40,9'unun da mevcut okul müdürüyle 3-4 yıldan bu yana birlikte çalıştıkları saptanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın bu kısmında araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına değinilmekte olup veri toplama araçları ile ilgili bilgiler sunulmaktadır. Bu kapsamda; Kişisel Bilgiler Bölümü, Kültürel Zekâ Ölçeği, Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları Ölçeği ve Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (Öğretmen Formu)'ne ilişkin bilgiler ile geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili sonuçlar paylaşılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Bölümü

Çalışmaya katılan okul müdürleri ve öğretmenlerin demografik bilgilerine ulaşmak için kişisel bilgiler bölümü hazırlanmıştır. Bu bağlamda katılımcıların; cinsiyeti, meslekteki kıdemi, eğitim durumu, bu okuldaki görev süresi, bu okuldaki müdürlük süresi, toplam okul yöneticiliği süresi ve müdür ile çalışma süresini içeren maddelere yer verilmiş olup bu konularda katılımcı bilgilerine ulaşılmıştır. Bu bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

3.3.2. Kültürel Zekâ Ölçeği

Ang ve diğerleri (2007) tarafından bireylerin kültürel zekâlarını ortaya koymak amacıyla geliştirilen Kültürel Zekâ Ölçeği (KZÖ), Arastaman (2018) tarafından Türk akademisyenler üzerinde uygulanarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu ölçeğin araştırmada kullanılabilmesi için gerekli izinler Michigan State Üniversitesi öğretim üyesi Profesör Doktor Linn Van Dyne ve Hacettepe Üniversitesi öğretim üyesi Doçent Doktor Gökhan Arastaman'dan e-posta aracılığı ile alınmıştır (EK 4). 20 maddeden oluşan ve İngilizce olan orijinal ölçek; “üstbilişsel”, “bilişsel”, “motivasyonel” ve “davranışsal” şeklinde dört alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin ilk alt boyutu olan üstbilişsel kısmı, bireylerin farklı kültürlerle yönelik farkındalığını ve diğer kültürlerle etkileşimlerinde halihazırda sahip oldukları kültürel bilgileri bilişsel olarak işleme sürecini ifade eden 4 maddeden oluşmaktadır. Bu kısımda yer alan maddelerden biri şöyledir: “Farklı kültürel geçmişe sahip insanlarla etkileşim kurarken kullandığım kültürel bilgilerin farkındayım”. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan bilişsel kısmı ise bireylerin farklı kültürlerle yönelik sahip oldukları bilgiyi ifade eden 6 maddeden oluşmaktadır. Bu kısımda yer alan maddelerden biri şöyledir: “Diğer kültürlerin kültürel değerlerini ve dini inançlarını bilirim”. Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan motivasyonel kısmı da bireylerin farklı kültürlerle etkileşimlerine yönelik

duygu, yeterlilik ve ilgilerini ifade eden 5 maddeden oluşmaktadır. Bu kısımda yer alan maddelerden biri şöyledir: “Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim içinde olmaktan hoşlanırım”. Ölçeğin son alt boyutu olan davranışsal kısmı ise bireylerin farklı kültürlerle etkileşimlerindeki davranışsal değişikliklerini ve bu yöndeki becerilerini ifade eden 5 maddeden oluşmaktadır. Bu kısımda yer alan maddelerden biri şöyledir: “Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim içinde olduğumda gerekirse sözel kullanımlarımı (örn. aksan kullanma, dilde tonlama yapabilme) değiştiririm”. Kültürel Zekâ Ölçeği (KZÖ) yedili Likert tipi bir ölçek olup “1= Kesinlikle Katılmıyorum”, “2= Katılmıyorum”, “3= Az Katılmıyorum”, “4= Kararsızım”, “5= Az Katılıyorum”, “6= Katılıyorum” ve “7 =Kesinlikle Katılıyorum” değerlerini almaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Arastaman’ın (2018) çalışmasında sırasıyla; “üstbilişsel” alt boyutu için 0,85, “bilişsel” alt boyut için 0,90, “motivasyonel” alt boyut için 0,86, “davranışsal” alt boyut için 0,86 ve tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0,92 olarak bulunmuştur. Kültürel Zekâ Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları ise: $\chi^2/sd = 1,88$; CFI = 0,96; TLI = 1; SRMR = 0,07; RMSEA = 0.07.

Bu araştırma kapsamında da verilerin güvenilirliği test edilmiş olup KZÖ'nün genel ortalamasının Cronbach's Alpha Güvenirlik katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar açısından ise Cronbach's Alpha değerlerinin üstbilişsel boyutunda 0,69, bilişsel boyutunda 0,87, motivasyonel boyutunda 0,75 ve davranışsal boyutunda 0,82 olduğu bulunmuştur. Bu veriler doğrultusunda Kültürel Zekâ Ölçeğinin güvenilir ve bu çalışma kapsamında kullanılabilir bir ölçek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012). Öte yandan, bu çalışmaya katılan müdür sayısı 49 olduğundan ve kültürel zekâ ölçek madde sayısı 20 olduğundan bu çalışma kapsamında DFA yapmak anlamlı değildir. Cohen ve Cohen (1983) her değişken için minimum 10 katılımcı, Muthén ve Muthén (2002) değişken başına 50-100 katılımcı, Stevens (2002) ölçekte yer alan her bir madde için 5-20 arasında değişen katılımcı önermektedir. Bu nedenle bu çalışmada Kültüre Zekâ Ölçeğinin DFA değerleri hesaplanmamıştır.

3.3.3. Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları Ölçeği

Bu çalışmada kullanılan Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları Ölçeği (KÇÜÖ), OECD (2019a) tarafından TALIS 2018 için “eşitlik ve çeşitlilik” başlığı altında

geliştirilen iki ölçekten biridir. Orijinal ölçek İngilizce olup araştırmacı ve tez danışmanı tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. “Evet” veya “hayır” şeklinde cevaplandırılan 4 maddeden oluşan ölçek, kültürel çeşitlilik uygulamalarına yönelik etkinliklerin okulda uygulanıp uygulanmadığını ölçmeyi hedeflemektedir. OECD'nin yayınladığı bu rapora göre; Türkiye'den alınan veriler doğrultusunda ölçeğin ilkökul seviyesinde Cronbach Alpha değeri 0,82, ortaokul seviyesinde 0,79, lise seviyesinde ise 0,81 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerden birkaçı şöyledir; “çokkültürlü etkinlikler (kültürel farklılıklar günü vb.) düzenleme”, “öğrencilere kültürel ayrımcılıkla nasıl başa çıkacaklarını öğretme”.

Bu araştırma kapsamında da verilerin güvenilirliği test edilmiş olup müdürlere uygulanan KÇUÖ'nün KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,56 olarak hesaplanırken, öğretmenlere uygulanan KÇUÖ'nün KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,75 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada müdürlerin KÇUÖ'ye ilişkin yanıtları güvenilirlik açısından 0,70 in altında olduğundan değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu veriler doğrultusunda Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları Ölçeğinin güvenilir ve bu çalışma kapsamında kullanılabilir bir ölçek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012). Araştırmanın geçerliliğini değerlendirmek amacıyla, Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları Ölçeği'nin bu çalışma verileriyle uyumunu test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda uyum indekslerinin ölçüm modelini doğruladığı söylenebilir: $\chi^2/sd = 0,70$; CFI = 1; TLI = 1; SRMR = 0,00; RMSEA = 0.00.

3.3.4. Sosyal Adalet Liderliği (Öğretmen Formu)

Özdemir ve Pektaş (2017a) tarafından okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını öğretmen görüşlerine göre saptamak amacıyla geliştirilen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (Öğretmen Formu) (SALÖ-ÖF) yine aynı araştırmacılar tarafından öğretmenlere uygulanmıştır. Bu ölçeğin araştırmada kullanılabilmesi için gerekli izin Hacettepe Üniversitesi öğretim üyesi Profesör Doktor Murat Özdemir'den e-posta aracılığı ile alınmıştır (EK 5). SALÖ-ÖF'ün 24 madde ile başlanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin üç faktör altında toplandığını bulunmuş olup SALÖ-ÖF'ün 8. maddesi birinci ve ikinci faktöre benzer düzeyde yük vermesi nedeniyle analizden çıkartılarak açımlayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır (Özdemir ve Pektaş, 2017a). 23 maddeden oluşan Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (Öğretmen Formu)

destek, eleştirel bilinç ve katılım boyutlarını içermektedir. Ölçeğin ilk alt boyutu olan destek kısmı, sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün dezavantajlı ve desteğe ihtiyacı olan öğrencileri kapsayıcı yardım ve uygulamalarda bulunduğunu ifade eden 11 maddeden oluşmaktadır. Bu kısımda yer alan maddelerden biri şöyledir: “Engelli öğrenciler için konforlu bir okul ortamı oluşturur”. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan eleştirel bilinç kısmı, sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün farklılıklara karşı farkındalığı ve bu yönde öğrencileri teşvik etmesini ifade eden 9 maddeden oluşmaktadır. Bu kısımda yer alan maddelerden biri şöyledir: “Öğrencilerin farklı kültürlere saygılı olmaları için onları teşvik eder”. Ölçeğin son alt boyutu olan katılım kısmı, sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün okul içi uygulamalarda öğrenci görüşlerini aldığını ifade eden 3 maddeden oluşmaktadır. Bu kısımda yer alan maddelerden biri şöyledir: “Seçmeli derslerin belirlenmesinde öğrenci görüşlerini dikkate alır”. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (Öğretmen Formu) beşli Likert tipi bir ölçek olup “1= Hiç Katılmıyorum”, “2= Çok Az Katılıyorum”, “3= Biraz Katılıyorum”, “4= Çoğunlukla Katılıyorum” ile “5= Tamamen Katılıyorum” değerlerini almaktadır. Destek, eleştirel bilinç ve katılım olmak üzere üç faktörden oluşan ölçeğin destek boyutuna ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha değeri 0,95, eleştirel bilinç boyutuna ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha değeri 0,96, katılım boyutuna ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha değeri ise 0,87 ve bütününe ilişkin Cronbach Alpha değeri de 0,97 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği’nin (Öğretmen Formu) yüksek düzeyde güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında da verilerin güvenilirliği test edilmiş olup SALÖ-ÖF’ün genel ortalamasına ilişkin Cronbach's Alpha Güvenirlilik katsayısı 0,97 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar açısından ise Cronbach's Alpha değerlerinin destek boyutunda 0,95 eleştirel bilinç boyutunda 0,96 ve katılım boyutunda 0,87 olduğu bulunmuştur. Bu veriler doğrultusunda Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (Öğretmen Formu) nin güvenilir ve bu çalışma kapsamında kullanılabilir bir ölçek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012). Araştırmanın geçerliliğini değerlendirmek amacıyla, Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği’nin (Öğretmen Formu) bu çalışma verileriyle uyumunu test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

gerçekleştirilmiştir. $\chi^2/sd = 4,39$; CFI = 0,96; TLI = 0,95; SRMR = 0,03; RMSEA = 0.07.

3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Verilerin çözümlenmesi için ilk olarak okuldan toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu işlem yapılırken okul bazlı bir aktarım yapılmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, veri aktarımında her okulun ölçeği için o okula tanımlanan kod kullanılmıştır. Ardından, araştırmanın birinci alt problemi olan “Okul müdürlerinin algılarına göre kültürel zekâ düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” için frekans ve yüzde dağılımı yapılmıştır. Ayrıca, normallik sağlandığından, ikili karşılaştırmalar için t testi, üçlü ve daha üstü karşılaştırmalar için ise ANOVA kullanılmıştır. Veriler -2 ile +2 değerleri arasında olduğundan normal dağılım göstermektedir. Ayrıca, okul müdürlerinin algılarına göre kültürel zekâ düzeylerinin cinsiyet, meslekteki kıdemi, eğitim durumu, mevcut okuldaki görev süresi, mevcut okuldaki müdürlük süresi ve toplam okul yöneticiliği süresi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş olup ilgili istatistikler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda cinsiyet açısından sadece 4 kadın okul müdürü olduğu görülmüş, kadın müdürlerin sayısı olarak çok az bulunması sebebiyle cinsiyet değişkeni birinci alt probleminden çıkartılmıştır. Benzer şekilde, okul müdürünün toplam okul yöneticiliği süresi için analizler yapıldığında sadece 1 kişinin 3-4 yıl arasında olduğu, 4 kişinin 5-6 yıl arasında ve kalan 44 kişinin 6 yıl üzeri okul yöneticiliği süresine sahip olduğu görülmüştür. Bu okul yöneticiliği süre dağılımlarının sayısı olarak çok az bulunması sebebiyle toplam okul yöneticiliği değişkeni de birinci alt probleminden çıkartılmıştır.

Okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algıları toplam ve alt boyutlar kapsamında meslekteki kıdeme göre incelenmiş olup okul müdürlerinin kıdeminin 11 ile 42 yıl arasında değiştiği görülmüş ve kıdem değişkeni üzerinde gruplandırma yapılmıştır. Buna göre okul müdürlerinin kıdemleri; 0-19 yıl, 20-29 yıl ve 30 yıl ve üzeri olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Yapılan frekans analizi sonucunda okul müdürlerinin %32.7’sinin 0 ile 19 yıl arasında kıdemi sahip olduğu; %44.9’unun 20 ile 29 yıl, %22.4’ünün ise 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Daha sonra okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algılarının toplam ve alt boyutlar kapsamında meslekteki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak

için iki alt gruptan oluşan değişkenler için kullanılan bağımsız örneklem t testi (K independent samples t-test) ve Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.

Okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algıları toplam ve alt boyutlar kapsamında eğitim durumuna göre incelenmiş olup; ön lisans 1 kişi, lisans düzeyinde 17 kişi, yüksek lisans düzeyinde 29 kişi ve doktora düzeyinde ise 2 kişi olduğu görülmüştür. Daha sonra ön lisans ile lisans, yüksek lisans ile de doktora birleştirilmiş, eğitim durumu değişkeni ile ilgili analizlere ikili gruplandırma yapılarak devam edilmiştir. Gruplandırma işlemi sonrasında ön lisans ve lisans düzeyinde eğitim alan okul müdürlerinin %36,7'lik kısmı oluşturduğu, kalan %63,3'lük kısmı ise lisansüstü eğitime sahip okul müdürlerinin oluşturduğu görülmüştür. Ön lisans ve lisans toplam 18 okul müdürünün olması sayıca az bulunduğu normal dağılım gösterme varsayımını gerektirmeyen test yapılmıştır. Okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algılarının toplam ve alt boyutlar kapsamında eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için iki değişken olduğundan bağımsız örneklem t testi (two independent samples t-test) ve Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algıları toplam ve alt boyutlar kapsamında mevcut okuldaki görev süresine göre incelenmiş olup; 1 yıldan az 8 kişi, 1-2 yıl arasında 5 kişi, 3-4 yıl arasında 18 kişi, 5-6 yıl arasında 6 kişi ve 6 yıl üzeri görev süresinde ise 12 kişi olduğu görülmüştür. Daha sonra 1 yıldan az ile 1-2 yıl arası ve 5-6 yıl arası ile 6 yıl üzeri birleştirilip 3-4 yıl arası ise olduğu gibi bırakılmış, mevcut okuldaki görev süresi değişkeni ile ilgili analizlere bu gruplandırma yapılarak devam edilmiştir. Gruplandırma işlemi sonrasında 0-2 yıl arasının %26,5'lik kısmı oluşturduğu, 3-4 yıl arasının %36,7'lik kısmı ve 5 yıl ve üzerinin de %36,7'lik kısmı oluşturduğu görülmüş ve normal dağılım gösterme varsayımını gerektirmeyen test yapılmıştır. Okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algılarının toplam ve alt boyutlar kapsamında mevcut okuldaki görev süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için bağımsız örneklem t testi (K independent samples t-test) ve Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.

Okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algıları toplam ve alt boyutlar kapsamında mevcut okuldaki müdürlük süresine göre incelenmiş olup; 1 yıldan az 9 kişi, 1-2 yıl arasında 6 kişi, 3-4 yıl arasında 19 kişi, 5-6 yıl arasında 7 kişi

ve 6 yıl üzeri müdürlük süresinde ise 8 kişi olduğu görülmüştür. Daha sonra 1 yıldan az ile 1-2 yıl arası ve 5-6 yıl arası ile 6 yıl üzeri birleştirilip 3-4 yıl arası ise olduğu gibi bırakılmış, mevcut okuldaki müdürlük süresi değişkeni ile ilgili analizlere bu gruptandırma yapılarak devam edilmiştir. Gruplandırma işlemi sonrasında 0-2 yıl arasının %30,6'lık kısmı oluşturduğu, 3-4 yıl arasının %38,8'lik kısmı ve 5 yıl ve üzerinin de %30,6'lık kısmı oluşturduğu görülmüş ve normal dağılım gösterme varsayımını gerektirmeyen test yapılmıştır. Okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algılarının toplam ve alt boyutlar kapsamında mevcut okuldaki müdürlük süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için bağımsız örneklem t testi (K independent samples t-test) ve Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği nasıl bir dağılım göstermektedir?” için de benzer bir uygulama yapılmıştır. Öncelikle frekans ve yüzde dağılımı yapılmış, ardından, normallik sağlandığından, ikili karşılaştırmalar için t testi, üç ve daha fazla kategorik değişkenler için ise tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA testinin varsayımları incelenmiştir. Bu kapsamda normallik dağılımı ve varyansların homojenliğine bakılmıştır. Veriler -2 ile +2 değerleri arasında olduğundan normal dağılım göstermektedir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları toplam ve alt boyutlar kapsamında cinsiyete göre incelenmiş olup, parametrik testler yapılmıştır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının toplam ve alt boyutlar kapsamında cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve Levene sonuçları incelenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre eleştirel bilinç boyutunun anlamlı olduğu ($p<0,02$) görülmüş ve t testi incelenmiştir. Sosyal Adalet Liderliği toplam ve diğer alt boyutlarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları toplam ve alt boyutlar kapsamında meslekteki kıdeme göre incelenmiş olup, parametrik testler yapılmıştır. İlk olarak öğretmenlerin meslekteki kıdemleri gruplandırılmıştır. Gruplandırma sonrasında, 0-9 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin % 15,1 oranına sahip iken, 10-19 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin

%47,7 oranına sahip olduğu, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise %37,2 oranına sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının toplam ve alt boyutlar kapsamında meslekteki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için öncelikle Levene testine bakılmıştır. Levene testi sonucunda homojen dağıldığı görülüp ANOVA testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları toplam ve alt boyutlar kapsamında eğitim düzeyine göre incelenmiş olup, ilk olarak öğretmenlerin eğitim düzeyleri gruplandırılmıştır. Ön lisansta 4 kişi, lisans düzeyinde 653 kişi, yüksek lisans düzeyinde 89 kişi ve doktora düzeyinde ise 7 kişi olduğu görülmüştür. Daha sonra ön lisans ile lisans, yüksek lisans ile de doktora birleştirilmiş ve eğitim düzeyi değişkeni ile ilgili analizlere ikili gruplandırma yapılarak devam edilmiştir. Gruplandırma işlemi sonrasında ön lisans ve lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin %87,3'lük kısmı oluşturduğu, kalan %12,7'lik kısmı ise lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin oluşturduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının toplam ve alt boyutlar kapsamında eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları toplam ve alt boyutlar kapsamında mevcut okuldaki görev süresine göre incelenmiş olup, 1 yıldan az 69 kişi, 1-2 yıl arasında 84 kişi, 3-4 yıl arasında 104 kişi, 5-6 yıl arasında 148 kişi ve 6 yıl üzerinde ise 348 kişi olduğu görülmüştür. Daha sonra 1 yıldan az ile 1-2 yıl arası birleştirilip diğer aralıklar olduğu gibi bırakılmış, mevcut okuldaki görev süresi değişkeni ile ilgili analizlere bu gruplandırma yapılarak devam edilmiştir. Gruplandırma işlemi sonrasında 0-2 yıl arasının %20,3'lük kısmı oluşturduğu, 3-4 yıl arasının %13,8'lik kısmı ve 5-6 yıl arasının %19,7'lik kısmı, 6 yıl üzerinin de %46,2'lik kısmı oluşturduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının toplam ve alt boyutlar kapsamında mevcut okuldaki görev süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için öncelikle Levene testine bakılmıştır. Levene testi sonucunda homojen dağıldığı görülüp ANOVA testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları toplam ve alt boyutlar kapsamında mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre

incelenmiş olup, 1 yıldan az 172 kişi, 1-2 yıl arasında 132 kişi, 3-4 yıl arasında 308 kişi, 5-6 yıl arasında 82 kişi ve 6 yıl üzerinde ise 59 kişi olduğu görülmüştür. Daha sonra 5-6 yıl arası ile 6 yıl üzeri birleştirilip diğer aralıklar olduğu gibi bırakılmış, mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkeni ile ilgili analizlere bu gruptandırma yapılarak devam edilmiştir. Gruplandırma işlemi sonrasında 1 yıldan az %22,8'lik kısmı oluşturduğu, 1-2 yıl arasının %17,5'lik kısmı ve 3-4 yıl arasının %40,9'luk kısmı, 5 yıl ve üzerinin de %18,7'lik kısmı oluşturduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının toplam ve alt boyutlar kapsamında mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için öncelikle Levene testine bakılmıştır. Levene testi sonucunda homojen dağıldığı görülüp ANOVA testi yapılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Okul müdürünün kültürel zekâ düzeyi, sosyal adalet liderliği ve okulda yürütülen kültürel çeşitlilik uygulamaları arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusu için ise; ölçekler normal dağılım gösterdiğinden, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Veriler -2 ile +2 değerleri arasında olduğundan normal dağılım göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Okul müdürünün kültürel zekâ düzeyi ile kültürel çeşitlilik uygulamaları arasındaki ilişkide sosyal adalet liderliğinin aracılık rolü var mıdır?” için de iki düzeyli aracı etkili yapısal eşitlik modeli uygulanmıştır. Sosyal bilimlerde veriler daha hiyerarşik bir yapı sergilemektedir. Örneğin, öğrenciler bir sınıfın içerisinde ve o sınıfta bir okulun içerisinde yer alır. Benzer şekilde öğretmenler de bir okul içerisinde ve o okulda bir ilçe, il ve okul içerisinde yer alır. İki düzeyli analizlerin yapılma gerekçelerinden birisi bir grup içerisinde yer alan bireylerin diğer gruplara nazaran benzer algılara sahip olmasıdır (Raudenbush ve Bryk, 2002). Bir başka gerekçe ise bireysel algıya nazaran grubun ortak algısıyla yapılan ölçümlerin hata paylarının daha düşük olmasıdır. Örneğin okul müdürünün liderliğini bireysel algılarla değil de o okul içerisinde yer alan öğretmenlerin algılarının ortalaması alınarak ölçülmesi daha gerçekçi bir veri sunabilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, yapılan analizler sonucu araştırmadan elde edilen bulgular alt problemlerin sırasına göre verilmiştir.

4.1. Okul Müdürlerinin Algılarına Göre Kültürel Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi

Araştırmanın birinci alt problemi olan “okul müdürlerinin algılarına göre kültürel zekâ düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusu meslekteki kıdemi, eğitim durumu, mevcut okuldaki görev süresi ve mevcut okuldaki müdürlük süresi değişkenleri açısından incelenmiş olup elde edilen bulgular sırasıyla bu bölümde sunulmuştur. Bu kapsamda öncelikle okul müdürlerinin algılarına göre kültürel zekâ düzeylerinin toplam ve alt boyutlar doğrultusunda nasıl bir dağılım gösterdiğini saptamaya yönelik betimsel analizler yapılmış, toplam ve alt boyutlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir. Ardından okul müdürlerinin algılarına göre kültürel zekâ düzeyleri meslekteki kıdem, eğitim durumu, mevcut okuldaki görev süresi ve mevcut okuldaki müdürlük süresi değişkenleri açısından incelenmiş olup elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Müdürlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Algılarının Betimsel İstatistikleri

Değişken	\bar{X}	S
Üstbilişsel	6,05	0,59
Bilişsel	4,50	1,05
Motivasyonel	5,64	0,77
Davranışsal	5,20	0,94
Kültürel Zekâ Toplam	5,27	0,64

Tablo 2’de görüldüğü üzere, Kültürel Zekânın ortalama değeri 5,27; standart sapma değeri ise 0,64 olarak bulunmuştur. Buna göre, okul müdürlerinin kültürel zekâ ortalaması yüksek düzeydedir. Kültürel Zekâ boyutları ortalama açısından incelendiğinde en yüksek ortalama değerinin üstbilişselde iken en düşük ortalama değerinin bilişsel boyutta olduğu görülmüştür. Bu kapsamda araştırmaya katılan okul müdürlerinin diğer kültürlere dair biliş düzeyinde bilgilerinin ortalamasının üstünde olduğu ortaya çıkmıştır. Kültürel Zekâ boyutları standart sapma açısından incelendiğinde bilişsel boyutun en yüksek, üstbilişselin ise en düşük standart sapma değere sahip olduğu görülmüştür. Bilişsel boyut standart sapma değerinin diğer boyutlara göre görece daha yüksek olması grubun heterojen dağıldığını, bu konuda

müdürler arasında farklı düşüncelerin olduğunu, müdürlerin bazılarının kendilerini farklı kültürler hakkında çok daha bilgili olarak görürken bazılarının da daha az bilgi sahibi olarak gördüğünü göstermektedir. Bu durumun aksine en homojen dağılımın ise üstbilişselde olduğu, bu durumun da okul müdürlerinin üstbilişsel açıdan çoğunlukla aynı düşündüğünü göstermektedir.

4.1.1. Okul Müdürlerinin Algılarına Göre Kültürel Zekâ Düzeylerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algılarının toplam ve alt boyutlar kapsamında meslekteki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için ikiden fazla kategoriden oluşan değişkenler için kullanılan Kruskal-Wallis H testi yapılmış, analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul Müdürlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Algılarının Meslekteki Kıdeme Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	p
Üstbilişsel	0-19 yıl	16	19,81	3,45	0,18
	20-29 yıl	22	28,32		
	30 yıl ve üzeri	11	25,91		
Bilişsel	0-19 yıl	16	20,34	2,76	0,25
	20-29 yıl	22	26,43		
	30 yıl ve üzeri	11	28,91		
Motivasyonel	0-19 yıl	16	27,22	1,98	0,37
	20-29 yıl	22	26,00		
	30 yıl ve üzeri	11	19,77		
Davranışsal	0-19 yıl	16	24,88	1,63	0,44
	20-29 yıl	22	27,30		
	30 yıl ve üzeri	11	20,59		
Kültürel Toplam	Zekâ 0-19 yıl	16	22,56	1,15	0,56
	20-29 yıl	22	27,36		
	30 yıl ve üzeri	11	23,82		

Tablo 3'te görüldüğü üzere, okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algıları kültürel zekâ toplam ve üstbilişsel, bilişsel, motivasyonel, davranışsal altboyutları açısından meslekteki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, ($p>0,05$). Buna göre, meslekte farklı kıdeme sahip okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algılarının toplam ve üstbilişsel, bilişsel, motivasyonel, davranışsal altboyutlarının benzer olduğu; meslekteki kıdemin, okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algıları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı ifade edilebilir.

4.1.2. Okul Müdürlerinin Algılarına Göre Kültürel Zekâ Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algılarının toplam ve alt boyutlar kapsamında eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için

Mann-Whitney U testi uygulanmış, yapılan analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Okul Müdürlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Algılarının Eğitim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Değişken	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	p
Üstbilişsel	Ön lisans ve lisans	18	23,83	258,000	0,66
	Lisansüstü	31	25,68		
Bilişsel	Ön lisans ve lisans	18	28,44	217,000	0,20
	Lisansüstü	31	23,00		
Motivasyonel	Ön lisans ve lisans	18	21,06	208,000	0,14
	Lisansüstü	31	27,29		
Davranışsal	Ön lisans ve lisans	18	23,83	258,000	0,66
	Lisansüstü	31	25,68		
Kültürel Zekâ	Ön lisans ve lisans	18	25,25	274,500	0,93
Toplam	Lisansüstü	31	24,85		

Tablo 4'e göre, okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algıları kültürel zekâ ortalama puan ($U=274,5$, $p>0,05$) ve üstbilişsel ($U=258,0$, $p>0,05$), bilişsel ($U=217,0$, $p>0,05$), motivasyonel ($U=208,0$, $p>0,05$), davranışsal ($U=258,0$, $p>0,05$) altboyutları açısından eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre, farklı eğitim durumuna sahip okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algılarının toplam ve üstbilişsel, bilişsel, motivasyonel, davranışsal altboyutlarının benzer olduğu; eğitim durumunun, okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algıları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı ifade edilebilir.

4.1.3. *Okul Müdürlerinin Algılarına Göre Kültürel Zekâ Düzeylerinin Mevcut*

Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algılarının toplam ve alt boyutlar kapsamında mevcut okuldaki görev süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Okul Müdürlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Algılarının Mevcut Okuldaki Görev Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Değişken	Mevcut Okuldaki Görev Süresi	N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	p
Üstbilişsel	0-2 yıl	13	32,15	4,71	0,10
	3-4 yıl	18	23,28		
	5 yıl ve üzeri	18	21,56		
Bilişsel	0-2 yıl	13	23,85	3,49	0,17
	3-4 yıl	18	29,78		
	5 yıl ve üzeri	18	21,06		
Motivasyonel	0-2 yıl	13	28,31	5,60	0,06
	3-4 yıl	18	28,92		
	5 yıl ve üzeri	18	18,69		
Davranışsal	0-2 yıl	13	22,12	1,80	0,41
	3-4 yıl	18	28,50		
	5 yıl ve üzeri	18	23,58		
Kültürel Zekâ Toplam	0-2 yıl	13	25,50	4,66	0,10
	3-4 yıl	18	29,94		
	5 yıl ve üzeri	18	19,69		

Tablo 5’te görüldüğü üzere, okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algıları kültürel zekâ toplam ve üstbilişsel, bilişsel, motivasyonel, davranışsal altboyutları açısından mevcut okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, ($p>0,05$). Buna göre, mevcut okulda farklı görev süresine sahip okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algılarının toplam ve üstbilişsel, bilişsel, motivasyonel, davranışsal altboyutlarının benzer olduğu; mevcut okuldaki görev süresinin, okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algıları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.1.4. *Okul Müdürlerinin Algılarına Göre Kültürel Zekâ Düzeylerinin Mevcut Okuldaki Müdürlük Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi*

Okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algılarının toplam ve alt boyutlar kapsamında mevcut okuldaki müdürlük süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Okul Müdürlerinin Kültürel Zekâ Düzeylerine İlişkin Algılarının Mevcut Okuldaki Müdürlük Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Mevcut Okuldaki Müdürlük Süresi	N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	p
Üstbilişsel	0-2 yıl	15	29,43	2,41	0,30
	3-4 yıl	19	24,13		
	5 yıl ve üzeri	15	21,67		
Bilişsel	0-2 yıl	15	22,93	3,40	0,18
	3-4 yıl	19	29,63		
	5 yıl ve üzeri	15	21,20		
Motivasyonel	0-2 yıl	15	26,33	5,53	0,06
	3-4 yıl	19	29,42		
	5 yıl ve üzeri	15	18,07		
Davranışsal	0-2 yıl	15	22,83	2,09	0,35
	3-4 yıl	19	28,68		
	5 yıl ve üzeri	15	22,50		
Kültürel Zekâ Toplam	0-2 yıl	15	23,90	5,39	0,07
	3-4 yıl	19	30,47		
	5 yıl ve üzeri	15	19,17		

Tablo 6'ya göre, okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algıları kültürel zekâ toplam ve üstbilişsel, bilişsel, motivasyonel, davranışsal altboyutları açısından mevcut okuldaki müdürlük süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, ($p>0,05$). Buna göre, mevcut okulda farklı müdürlük süresine sahip okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algılarının toplam ve üstbilişsel, bilişsel, motivasyonel, davranışsal altboyutlarının benzer olduğu; mevcut okuldaki müdürlük süresinin, okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algıları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı ifade edilebilir.

4.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğinin İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusu cinsiyet, meslekteki kıdem, eğitim düzeyi, mevcut okuldaki görev süresi ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkenleri açısından incelenmiş olup elde edilen bulgular sırasıyla bu bölümde sunulmuştur. Bu kapsamda öncelikle öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin toplam ve alt boyutlar doğrultusunda nasıl bir dağılım gösterdiğini saptamaya yönelik betimsel analizler yapılmış, toplam ve alt boyutlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir. Ardından öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeyleri cinsiyet, meslekteki kıdem, eğitim düzeyi, mevcut okuldaki görev süresi ve mevcut okul müdürü ile

çalışma süresi değişkenleri açısından incelenmiş olup elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 7. *Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Düzeylerine İlişkin Algılarının Betimsel İstatistikleri*

Değişken	\bar{X}	S
Destek	4,08	0,80
Eleştirel Bilinç	4,14	0,86
Katılım	3,68	1,08
Sosyal Adalet Liderliği Toplam	4,05	0,80

Tablo 7’de görüldüğü üzere, Sosyal Adalet Liderliği ortalama değeri 4,05; standart sapma değeri ise 0,80 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğretmen görüşlerine göre mevcut araştırmaya katılan okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ortalaması yüksek düzeydedir. Sosyal Adalet Liderliği boyutları ortalama açısından incelendiğinde en yüksek ortalama değerinin eleştirel bilinç boyutunda, en düşük ortalama değerinin ise katılım boyutunda olduğu görülmüştür. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmenler, sosyal adalet liderliğinin katılım boyutuyla ilgili olarak okul müdürlerinin, öğrenci görüşlerini dikkate alma davranışını diğer boyutlara kıyasla daha az gerçekleştirdiğini düşünmektedir. Sosyal Adalet Liderliği boyutları standart sapma açısından incelendiğinde katılım boyutunun en yüksek, destek boyutunun ise en düşük standart sapma değere sahip olduğu görülmüştür. Katılım boyutunun standart sapma değerinin diğer boyutlara göre görece daha yüksek olması grubun heterojen dağıldığını, bu konuda öğretmenler arasında farklı düşüncelerin olduğunu, öğretmenlerin bazılarının müdürün katılım davranışını yüksek olarak görürken bazılarının da düşük olarak gördüğünü göstermektedir. Bu durumun aksine en homojen dağılımın ise destek boyutunda olduğu, bu durumun da öğretmenlerin okul müdürleri hakkında destek boyutu açısından çoğunlukla aynı düşündüğünü göstermektedir.

4.2.1. *Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre İncelenmesi*

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için t-testi yapılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürünün sosyal adalet liderliğine ilişkin algıların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren t-testi sonuçları Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
SAL	Erkek	313	4,11	0,79	1,55	0,12
	Kadın	440	4,01	0,81		
Destek	Erkek	313	4,10	0,81	0,59	0,55
	Kadın	440	4,07	0,79		
Eleştirel bilinç	Erkek	313	4,22	0,80	2,28*	0,02
	Kadın	440	4,08	0,90		
Katılım	Erkek	313	3,77	1,09	1,84	0,07
	Kadın	440	3,62	1,07		

* p < 0,05

Tablo 8'e göre, öğretmenlerin okul müdürünün sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları sosyal adalet liderliği ortalama puanları ($t_{(751)} = 1,55, p > 0,05$) ile destek ($t_{(751)} = 0,59, p > 0,05$) ve katılım ($t_{(751)} = 1,84, p > 0,05$) alt boyutları açısından öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bağlamda, okul müdürünün sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen algıları cinsiyete göre farklılaşmamakla birlikte okul müdürünün sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen algısının kadın ve erkek öğretmenlerde benzer düzeyde olduğu ifade edilebilir. Öte yandan, t testi sonuçlarında sosyal adalet liderliği eleştirel bilinç alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur, ($p < 0,02$). Bu durum kadın ve erkek grup istatistikleri ile ele alındığında, eleştirel bilinç alt boyutunda erkeklerin kadınlardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, okul müdürünün sosyal adalet liderliği eleştirel bilinç alt boyutuna ilişkin erkek öğretmenler daha yüksek algıya sahipken kadın öğretmenlerin daha düşük algıya sahip olduğu görülmüştür. Kadınların okul müdürlerini eleştirel açıdan erkeklere göre daha düşük puanladıkları izlenmiştir. Diğer bir deyişle, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere kıyasla okul müdürünün sosyal adalet liderliği alt boyutu olan eleştirel bilince ilişkin davranışları daha sık yaptıkları görüşündedir.

4.2.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının öğretmenlerin meslekteki kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA testinden önce varyansların homojenliği incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği (levene = 0,36, $p > 0,05$), sosyal adalet liderliği destek (levene = 0,88, $p > 0,05$),

sosyal adalet liderliği eleştirel bilinç (levene= 0,20, $p > 0,05$), sosyal adalet liderliği katılım (levene=1,42, $p > 0,05$) değişkenlerinde varyansların homojen olduğu görölmektedir. Öğretmenlerin okul müdürünün sosyal adalet liderliğine ilişkin algıların öğretmenlerin meslekteki kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 9’de belirtilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Meslekteki kıdem	N	\bar{X}	S	F	p
SAL	0-9 yıl	114	4,16	0,85	1,24	0,29
	10-19 yıl	359	4,04	0,80		
	20 yıl ve üzeri	280	4,02	0,78		
	Toplam	753	4,05	0,80		
Destek	0-9 yıl	114	4,19	0,85	1,24	0,29
	10-19 yıl	359	4,08	0,80		
	20 yıl ve üzeri	280	4,04	0,78		
	Toplam	753	4,08	0,80		
Eleştirel bilinç	0-9 yıl	114	4,26	0,92	1,42	0,24
	10-19 yıl	359	4,12	0,87		
	20 yıl ve üzeri	280	4,11	0,84		
	Toplam	753	4,14	0,86		
Katılım	0-9 yıl	114	3,74	1,13	0,41	0,67
	10-19 yıl	359	3,69	1,05		
	20 yıl ve üzeri	280	3,64	1,10		
	Toplam	753	3,68	1,08		

Tablo 9’a göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları sosyal adalet liderliği ortalama puanları ($F_{(2,750)} = 1,24$, $p > 0,05$) ile destek ($F_{(2,750)} = 1,24$, $p > 0,05$), eleştirel bilinç ($F_{(2,750)} = 1,42$, $p > 0,05$), katılım ($F_{(2,750)} = 0,41$, $p > 0,05$) alt boyutlarında meslekteki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin meslekteki kıdemine göre farklılaşmadığı; meslekte farklı kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının benzer olduğu ifade edilebilir.

4.2.3. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının toplam ve alt boyutlar kapsamında öğretmenlerin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	S	t	p
SAL	Ön lisans ve lisans	657	4,05	0,80	0,19	0,85
	Lisansüstü	96	4,04	0,80		
Destek	Ön lisans ve lisans	657	4,08	0,80	-0,29	0,77
	Lisansüstü	96	4,11	0,79		
Eleştirel bilinç	Ön lisans ve lisans	657	4,14	0,86	0,02	0,99
	Lisansüstü	96	4,14	0,88		
Katılım	Ön lisans ve lisans	657	3,71	1,07	1,84	0,07
	Lisansüstü	96	3,49	1,15		

Tablo 10'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları sosyal adalet liderliği ortalama puanları ($t_{(751)} = 0,19, p > 0,05$) ile destek ($t_{(751)} = -0,29, p > 0,05$), eleştirel bilinç ($t_{(751)} = 0,02, p > 0,05$), katılım ($t_{(751)} = 1,84, p > 0,05$) alt boyutları açısından öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bağlamda, okul müdürünün sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı; farklı eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği algılarının benzer olduğu söylenebilir.

4.2.4. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet

Liderliğinin Öğretmenlerin Mevcut Okuldaki Görev Süresine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının öğretmenlerin mevcut okuldaki görev süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA testinden önce varyansların homojenliği incelenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği (levne=1,11, $p > 0,05$), sosyal adalet liderliği destek (levne=2,31, $p > 0,05$), sosyal adalet liderliği eleştirel bilinç (levne=0,40, $p > 0,05$), sosyal adalet liderliği katılım (levne=2,80, $p < 0,05$) değişkenlerinde varyansların homojen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul müdürünün sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının öğretmenlerin mevcut okuldaki görev süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Mevcut Okuldaki Görev Süresine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Mevcut okuldaki görev süresi	N	\bar{X}	S	F	p
SAL	0-2 yıl	153	4,16	0,79	1,69	0,17
	3-4 yıl	104	4,11	0,81		
	5-6 yıl	148	3,40	0,88		
	6 yıl üzeri	348	4,01	0,77		
	Toplam	753	4,05	0,80		
Destek	0-2 yıl	153	4,17	0,83	1,47	0,22
	3-4 yıl	104	4,17	0,80		
	5-6 yıl	148	4,04	0,89		
	6 yıl üzeri	348	4,04	0,75		
	Toplam	753	4,08	0,80		
Eleştirel bilinç	0-2 yıl	153	4,25	0,82	1,42	0,24
	3-4 yıl	104	4,18	0,86		
	5-6 yıl	148	4,08	0,91		
	6 yıl üzeri	348	4,10	0,86		
	Toplam	753	4,14	0,86		
Katılım	0-2 yıl	153	3,87	0,93	2,20	0,09
	3-4 yıl	104	3,67	1,11		
	5-6 yıl	148	3,59	1,18		
	6 yıl üzeri	348	3,63	1,08		
	Toplam	753	3,68	1,08		

Tablo 11'e göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının sosyal adalet liderliği ortalama puanları ($F_{(3,749)} = 1,69, p > 0,05$) ile destek ($F_{(3,749)} = 1,47, p > 0,05$), eleştirel bilinç ($F_{(3,749)} = 1,42, p > 0,05$), katılım ($F_{(3,749)} = 2,20, p > 0,05$) alt boyutları açısından öğretmenlerin mevcut okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, mevcut okuldaki görev süresinin okul müdürünün sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen algıları üzerinde belirleyici olmadığı; mevcut okuldaki görev süresi farklı olan öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının benzer olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin mevcut okullarında görev yaptığı süre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen algılarını etkilememektedir.

4.2.5. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmenlerin Mevcut Okul Müdürü ile Çalışma Süresine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının öğretmenlerin mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA testinden önce varyansların homojenliği incelenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği (levene=0,71, $p > 0,05$), sosyal adalet liderliği destek (levene=1,40, $p > 0,05$), sosyal adalet liderliği eleştirel bilinç (levene=1,29,

$p>0,05$), sosyal adalet liderliği katılım (levene=1,72, $p>0,05$) değişkenlerinde varyansların homojen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul müdürünün sosyal adalet liderliğine ilişkin algıların öğretmenlerin mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 12’de belirtilmiştir.

Tablo 12. *Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Mevcut Okul Müdürü ile Çalışma Süresine Göre ANOVA Sonuçları*

Değişkenler	Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi	N	\bar{X}	S	F	p
SAL	1 yıldan az	172	4,08	0,85	0,56	0,64
	1-2 yıl	132	4,11	0,79		
	3-4 yıl	308	4,03	0,80		
	5 yıl ve üzeri	141	4,00	0,76		
	Toplam	753	4,05	0,80		
Destek	1 yıldan az	172	4,10	0,85	0,13	0,94
	1-2 yıl	132	4,11	0,84		
	3-4 yıl	308	4,07	0,78		
	5 yıl ve üzeri	141	4,06	0,77		
	Toplam	753	4,08	0,80		
Eleştirel bilinç	1 yıldan az	172	4,18	0,93	0,95	0,42
	1-2 yıl	132	4,21	0,80		
	3-4 yıl	308	4,12	0,86		
	5 yıl ve üzeri	141	4,05	0,83		
	Toplam	753	4,14	0,86		
Katılım	1 yıldan az	172	3,74	1,03	1,36	0,25
	1-2 yıl	132	3,81	1,03		
	3-4 yıl	308	3,60	1,15		
	5 yıl ve üzeri	141	3,66	1,03		
	Toplam	753	3,68	1,08		

Tablo 12’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının sosyal adalet liderliği ortalama puanları ($F_{(3,749)} = 0,56$, $p > 0,05$) ile destek ($F_{(3,749)} = 0,13$, $p > 0,05$), eleştirel bilinç ($F_{(3,749)} = 0,95$, $p > 0,05$), katılım ($F_{(3,749)} = 1,36$, $p > 0,05$) alt boyutları açısından öğretmenlerin mevcut okul müdürü ile çalışma süresi durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mevcut okul müdürü ile çalışma süresinin okul müdürünün sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen algıları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı; mevcut okul müdürü ile çalışma süresi farklı olan öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mevcut okul müdürleri ile çalışma süresi okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen algılarını etkilememektedir.

4.3. Okul Müdürünün Kültürel Zekâ Düzeyi, Sosyal Adalet Liderliği ve Okulda Yürütülen Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeyi, sosyal adalet liderliği ve kültürel çeşitlilik uygulamaları arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik olan araştırmanın üçüncü alt problemi için her üç ölçekten alınan puanlar kullanılarak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yapılmıştır. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 13'te gösterilmiştir.



Tablo 13. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Alguları ile Okul Müdürlerinin Kültürel Zekâ Düzeyi ve Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Öğretmen Düzeyi (Düzey 1)											
1. Sosyal Adalet Liderliği	753	1	0,96**	0,95**	0,81**	0,55**					
2. Destek	753		1	0,84**	0,70**	0,53**					
3. Eleştirel bilinç	753			1	0,71**	0,50**					
4. Katılım	753				1	0,48**					
5. Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları	753					1					
Okul Düzeyi (Düzey 2)											
1. Sosyal Adalet Liderliği	49	1	0,98**	0,99**	0,91**	0,71**	0,08	-0,03	0,03	0,25	-0,03
2. Destek	49		1	0,95**	0,86**	0,71**	0,08	-0,05	0,01	0,26	0,01
3. Eleştirel bilinç	49			1	0,89**	0,70**	0,06	-0,03	0,05	0,22	-0,06
4. Katılım	49				1	0,60**	0,09	0,04	0,07	0,25	-0,064
5. Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları	49					1	0,07	0,19	0,04	0,22	-0,151
6. Kültürel Zekâ	49						1	0,53**	0,84**	0,77**	0,68**
7. Üstbilis	49							1	0,36**	0,22**	0,28**
8. Bilis	49								1	0,59**	0,28**
9. Motivasyonel	49									1	0,38**
10. Davranışsal	49										1

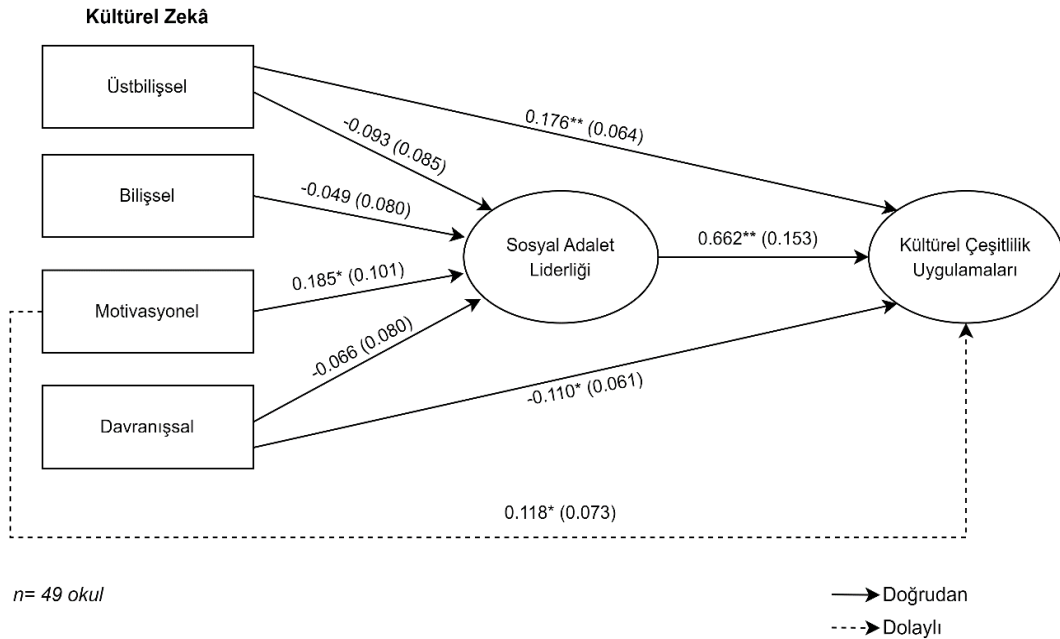
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Öğretmen ve okul düzeyinde ilişki katsayılarını gösteren Tablo 13 incelendiğinde; öğretmen düzeyinde sosyal adalet liderliğinin kültürel çeşitlilik uygulamalarıyla ($r=0,55$, $p<0,01$) orta düzeyde anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Öte yandan, öğretmen düzeyinde sosyal adalet liderliğinin destek ($r=0,96$, $p<0,01$), eleştirel bilinç ($r=0,95$, $p<0,01$) ve katılım ($r=0,81$, $p<0,01$) alt boyutları arasında ise yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Okul düzeyinde ise sosyal adalet liderliğinin kültürel çeşitlilik uygulamalarıyla ($r=0,71$, $p<0,01$) arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Öte yandan, okul düzeyinde kültürel zekânın biliş ($r=0,84$, $p<0,01$) ve motivasyonel ($r=0,77$, $p<0,01$) alt boyutları arasında yüksek düzeyde, üstbiliş ($r=0,53$, $p<0,01$) ve davranışsal ($r=0,68$, $p<0,01$) alt boyutları arasında da orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

4.4. Okul Müdürünün Kültürel Zekâ Düzeyi ile Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları Arasındaki İlişkide Sosyal Adalet Liderliğinin Aracılık Rolünün İncelenmesi

Okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeyi ile kültürel çeşitlilik uygulamaları arasındaki ilişkide sosyal adalet liderliğinin aracılık etkisini saptamaya yönelik olan araştırmanın dördüncü alt problemi için ilgili analizler yapılmıştır. Buna göre, analizler sonucu ortaya çıkan sonuçlar Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Araştırma Modeline İlişkin Sonuçlar (Standartlaştırılmış)

Şekil 3'te yer alan doğrudan ilişkiler incelendiğinde, sosyal adalet liderliğinin kültürel çeşitlilik uygulamaları üzerinde $\beta = 0,66$ ($z = 0,15$, $p < 0,01$) birimlik bir artışa neden olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, daha yüksek düzeyde sosyal adalet liderliğine sahip okullarda daha yüksek düzeyde kültürel çeşitlilik uygulamalarının sergilenebileceği söylenebilir. Diğer taraftan okul müdürünün üstbilişsel kültürel zekâ düzeyi okulun kültürel çeşitlilik uygulamalarına $\beta = 0,18$ ($z = 0,06$, $p < 0,01$) düzeyinde bir katkısının olduğu izlenmektedir. Farklı kültürlerle ilgili yüksek bilinç ve farkındalık davranışı sergileyen okul müdürlerinin okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamalarını arttırdığını söyleyebiliriz. Diğer bir deyişle, okul müdürlerinin farklı kültürlerle etkileşimlerinde bilinç ve farkındalık yeteneği okulun kültürel çeşitliliğini olumlu etkilemektedir. Bunun yanında, okul müdürünün motivasyonel kültürel zekâ düzeyi sosyal adalet liderliği davranışlarını sergileme düzeyini pozitif yönde yordadığı görülmektedir ($\beta = 0,19$, $z = 0,10$, $p < 0,05$). Buna karşın, okul müdürlerinin davranışsal kültürel zekâ düzeyi okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamalarını negatif yönde yordadığı izlenmektedir ($\beta = -0,11$, $z = 0,06$, $p < 0,05$).

Şekil 3'teki dolaylı ilişkilere bakıldığında, okul müdürünün motivasyonel kültürel zekâ düzeyinin sosyal adalet liderliği davranışları aracılığıyla okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamalarını dolaylı yönde yordadığı görülmektedir ($\beta = 0,12$, $z = 0,07$, $p < 0,05$). Bu bulgu motivasyonel kültürel zekâ düzeyinin okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamaları üzerinde düşük düzeyde dolaylı bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmanın bu kısmında mevcut araştırma bulguları alanyazına dayandırılarak tartışılmış ve bulgulardan yola çıkılarak varılan sonuçlar ile bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler paylaşılmıştır.

5.1. Tartışma

Bu araştırmada okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürel çeşitlilik uygulamaları arasındaki ilişkide sosyal adalet liderliğinin aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu alanyazındaki diğer araştırmaları da destekler niteliktedir (Ekinci, 2019; Gokalp, 2021; Göksoy, 2017; Keung ve Rockinson-Szapkiw, 2013; Kozikoğlu ve Tosun, 2020). Benzer sonuç alanyazındaki öğretmenlerle yapılan diğer birçok çalışmada da ortaya çıkmış, öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur (Çabuk Aksop, Özdemir ve Özçakır, 2021; Çobanoğlu, 2021a; Emirdağ Sarıgeyik, 2020; Kozikoğlu ve Tosun, 2020; Mahasneh, Gazo, Al-Adamat, 2019; Petrović, 2011; Yüksel ve Ereş, 2018). Ayrıca, mevcut araştırmada okul müdürlerinin kültürel zekâ üstbilişsel alt boyut ortalamalarının en yüksek, bilişsel alt boyut ortalamalarının ise en düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgu alanyazındaki okul müdürlerinin kültürel zekâ altboyut düzeyleri ile ilgili bulgularla paraleldir (Ekinci, 2019; Keung, 2011). Buna göre, okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeyleri ortalamalarında en yüksek değer üstbilişselde iken en düşük değer biliş alt boyutundadır. Benzer sonuç öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyleri ile ilgili olan çalışmalarda da tespit edilmiş; öğretmenlerin üstbilişsel kültürel zekâ ortalaması en yüksek, bilişsel kültürel zekâ ortalaması ise en düşük değer olarak bulunmuştur (Çabuk Aksop, vd., 2021; Kozikoğlu ve Tosun, 2020; Yüksel ve Ereş, 2018). Araştırmadaki, okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerini yüksek olarak algılaması bulgusunun nedeni olarak okullarında farklı kültürden gelen öğrencilerin fazla olması veya farklı kültürel değerlere sahip öğretmenlerin olması, diğer bir deyişle okullarının çokkültürlü yapıda olması düşünülebilir. Okul müdürlerinin farklı kültürlerle karşı duyarlı olmasını sağlayacak çokkültürlü bir ortamda yetişmiş olması veya kültürel farklılıkların yoğun olduğu eğitim kurumlarında eğitim alması da yüksek

kültürel zekâ düzeyi durumları üzerinde etkili olmuş olabilir. Nitekim alanyazındaki örgüt bazlı çalışmalarda, çokkültürlü çalışma ortamlarında kültürel zekânın takım performansına olumlu etkisini ele alıp çokkültürlülük ile kültürel zekâ arasındaki ilişkiye vurgu yapan çalışmalar (Clark ve Polesello, 2017; Groves ve Feyerherm, 2011; Moon, 2013) ile bireysel anlamda iş veya eğitim amacıyla farklı kültürlere maruz kalmanın (Crowne, 2008; Ott ve Michailova, 2018; Sousa, Fontão, Machado, Mendonça, Rodrigues ve Freitas, 2023) ve çokkültürlü ortamlarda çalışmanın (Alexandraa, Ehrhartb ve Rande, 2021; Moynihan, Peterson ve Earley, 2006) kültürel zekâ gelişimine katkı sağladığını ifade eden çalışmalar da bu durumu destekler niteliktedir. Öte yandan, alanyazındaki çalışmalar kültürel zekâ düzeyi yüksek bireylerin kültürel farklılıkları gözettiği ve farklılıklara uyum sağlama olasılıklarının yüksek olduğunu (Li, Wu ve Xiong, 2021), sosyal adalete önem verdiğini (Karataş ve Arpacı, 2022; Karataş ve Han, 2022), farklılıklardan doğan çatışmaları doğru bir şekilde yönetilebildiğini (Caputoa, Ayokob, Amooc, 2018; Ramirez, 2010), kültüre duyarlı liderlik davranışlarını daha fazla sergileyebildiğini (Aldhaheri, 2017; Ersoy, 2014) de göstermektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırma sonuçları incelendiğinde yüksek düzeyde kültürel zekâyâ sahip okul müdürlerinin olumlu okul iklimi oluşumuna da katkısının olacağı öngörülebilir. Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili ortaya çıkarılan diğer bulgular ise, okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algılarının kültürel zekâ toplam ve tüm altboyutları açısından meslekteki kıdem, eğitim durumu, mevcut okuldaki görev süresi ve mevcut okuldaki müdürlük süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediğidir. Bu çerçevede, okul müdürlerinin kültürel zekâ algılarının meslekteki kıdem, eğitim durumu, mevcut okuldaki görev süresi ve mevcut okuldaki müdürlük süresine göre benzer düzeylerde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeyleri öğretmen algılarına göre yüksek düzeydedir. Bu bulgu alanyazındaki diğer araştırmaları da destekler niteliktedir (Bozkurt, 2022; Çobanoğlu, 2021b; Gürel ve Kahveci, 2023; Özdemir ve Pektaş, 2017b). Öğrencilerin algısına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını inceleyen Cinar ve Nayır'ın (2022) çalışmasında da benzer sonuç ortaya çıkmış, okul müdürlerinin yüksek düzeyde sosyal adalet liderliği davranışı sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, alanyazında öğrenci görüşlerinden elde edilen

sonuçlara göre Özdemir (2017) okul müdürlerinin, Karabağ Köse (2021) ise öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarının orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Ayrıca, mevcut araştırmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği eleştirel bilinç alt boyut ortalamalarının en yüksek, katılım alt boyut ortalamalarının ise en düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgu, alanyazındaki okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği altboyut düzeyleri ile ilgili diğer çalışma bulgularıyla da paraleldir (Cinar ve Nayır, 2022; Gürel ve Kahveci, 2023). Buna göre, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği alt boyut ortalamalarında en yüksek değer eleştirel bilinç iken en düşük değer katılım alt boyutundadır. Öte yandan, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğini inceleyen Akyürek'in (2021) çalışmasında ise sosyal adalet liderliği destek alt boyutunun en yüksek, eleştirel bilinç alt boyutunun ise en düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Mevcut araştırmadan elde edilen, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmenler tarafından yüksek olarak algılanması bulgusunun nedeni olarak okulda demokratik bir okul ikliminin olması, diğer bir deyişle özgürlük, hak, adalet, eşitlik gibi kavramların ön planda olduğu bir okul kültürünün olması düşünülebilir. Okuldaki karar alma süreçlerine öğretmenlerin katılımı, öğretmenlerin özgürce düşüncelerini ifade edebilmesi, öğretmenler arasındaki farklılıkların gözetilmesi ve sosyal adalet temalarına dikkat edilmesi de öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları hakkındaki algıları üzerinde etkili olmuş olabilir. Öte yandan, alanyazındaki çalışmalar sosyal adalet liderlerinin kapsayıcı ortamlar oluşturduklarını (Lewis, 2016), tüm öğrencilere eşit davrandıklarını (Warner, 2020), tüm paydaşlarla samimi ilişkiler sergileyebildiklerini (Fraser, 2012) ve sosyal eşitsizlikler konusunda farkındalık yaratmaya çalıştıklarını (Furman, 2012) ifade eden çalışmalar mevcuttur. Sosyal adalet liderlerinin bu davranışları, okulda sosyal adalet temasıyla ilgili konuların ele alınması ve bu konulardaki farkındalığın yükselmesine katkı sağlayacak bir okul ikliminin oluşmasına, oluşan bu okul ortamı sayesinde de özellikle sosyal adalet konusunda dezavantajlı bireylerin okula güveni ve devamlılığına katkı sağlayacağı düşünülebilir. Bu konu ile ilgili olarak alanyazında, sosyal adalet liderliği ile okula bağlılık ve okula yönelik tutum arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Özdemir, 2017). Bu bağlamda, mevcut araştırma sonuçları incelendiğinde yüksek düzeyde sosyal adalet liderliği davranışı sergileyen okul müdürlerinin olumlu okul iklimi oluşumuna

da katkısının olacağı öngörülebilir. Nitekim, Doğan ve Yıldırım'ın (2022) öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile ilgili yaptıkları çalışmada buldukları, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışı ile okul iklimi arasındaki pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki de bunu destekler niteliktedir. Araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen diğer bulgular ise, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının sosyal adalet liderliği toplam ve tüm altboyutları açısından meslekteki kıdem, eğitim düzeyi, mevcut okuldaki görev süresi ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği şeklindedir. Bu çerçevede, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen algılarının meslekteki kıdem, eğitim düzeyi, mevcut okuldaki görev süresi ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre benzer düzeylerde olduğu görülmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği eleştirel bilinç altboyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin analiz sonuçları ele alındığında, eleştirel bilinç alt boyutunda erkeklerin kadınlardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, Akyürek'in (2021) ortaya çıkardığı, erkek öğretmenlerin sosyal adalet liderliği eleştirel bilinç ve destek alt boyutlarına ilişkin algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olması bulgusu ile paralel niteliktedir. Nitekim, benzer sonuç Yıldırım'ın (2021) çalışmasında da ortaya çıkmış, sosyal adalet liderliğinin sadece eleştirel bilinç alt boyutunda cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmuş ve eleştirel bilinç alt boyutunda erkeklerin kadınlardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin okul müdürünün sosyal adalet liderliği eleştirel bilinç alt boyutuna ilişkin algılarının daha yüksek olması araştırmaya katılan okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğunun da erkek olmasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile ilgili ortaya çıkarılan bulgulara göre, okul düzeyinde kültürel zekâ düzeyi ile üstbilis ve davranışsal alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki varken, bilis ve motivasyonel alt boyutları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca, öğretmen düzeyinde sosyal adalet liderliği ile tüm alt boyutları arasında da yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öte yandan, öğretmen düzeyinde kültürel çeşitlilik uygulamaları ile sosyal adalet liderliği ve tüm alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Bu durum, sosyal adalet konusunda bilinçli ve farkında olan, farklılıkları anlama konusunda motive olan ve sosyal adalete önem veren okul müdürlerinden okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamalarına daha fazla yer vermesi beklendiğini göstermektedir. Kültürel çeşitlilik uygulamaları ile ilgili olarak, kültürel zeka değişkeni ele alındığında da Koçak ve Özdemir'in (2015) yaptığı çalışmada kültürel zekâ üstbiliş, motivasyonel ve davranış boyutlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumun yordayıcısı olduğu görülmüştür. Buna göre, belirtilen kültürel zekâ alt boyutlarının okuldaki çok kültürlü eğitim ile ilgili uygulamaları etkilemesi, okuldaki çok kültürlülüğe yönelik etkinliklerin desteklenmesi üzerinde etkili olması beklenmektedir. Öte yandan, mevcut araştırmada okul düzeyinde sosyal adalet liderliği ile kültürel çeşitlilik uygulamaları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre, sosyal adaletin ön plana çıktığı okullarda kültürel çeşitlilik uygulamalarına daha fazla yer verileceği söylenebilir. Diğer bir deyişle, farklı kültürler hakkında öğrenme ve kültürel farklılıkları anlama konusunda istekli okul müdürlerinin okulda sosyal adalete daha fazla önem vermesi ve okulda yapılacak her türlü uygulamalarda sosyal adaleti gözeteceği ifade edilebilir. Bu konu ile ilgili olarak, Karataş ve Han'ın (2022) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada ise sosyal adaletin kültürel zekâ yeterliliklerinin artırılmasında da önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle, kültürel farklılıklara karşı duyarlı ve farklılıklar konusunda motive olan, sosyal adalete önem veren öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde kültürel zekâyâ sahip olması beklenir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi ile ilgili ortaya çıkarılan bulgulara göre, sosyal adalet liderliğinin kültürel çeşitlilik uygulamalarını yordadığı görülmüştür. Buna göre, sosyal adalet lideri olan okul yöneticileri okullarında daha fazla kültürel çeşitlilik uygulamalarına yer vermektedir. Diğer taraftan okul müdürlerinin üstbilişsel kültürel zekâ düzeyinin kültürel çeşitlilik uygulamalarını yordadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum kültürel farklılıklar konusunda farkındalığı yüksek olan okul müdürlerinin okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamalarına daha fazla yer verdiği dolayısıyla farklılıkları kapsayıcı etkinliklerin okulda daha fazla yer alacağı anlamına gelmektedir. Kültürel farklılıklar konusunda bilinçli ve farkındalığı yüksek okul müdürlerinin okuldaki kültürel farklılıklara yönelik etkinliklere daha fazla önem vermesi olası bir sonuçtur. Bunun yanında, okul müdürlerinin motivasyonel kültürel

zekâ düzeyinin sosyal adalet liderliği davranışlarını pozitif yönde yordadığı görülmesine karşın, okul müdürlerinin davranışsal kültürel zekâ düzeyinin okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamalarını negatif yönde yordadığı izlenmiştir. Farklı kültürlere karşı ilgili olan ve farklı kültürler hakkında öğrenme motivasyonuna sahip okul müdürlerinin okulda sosyal adaleti gözetmesi ve sosyal adalet liderliği davranışlarının yüksek olması olası bir sonuçtur. Okul müdürlerinin yüksek düzeyde davranışsal kültürel zekâyâ sahip olmasının okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamalarını olumsuz yönde etkilemesi ise iki değişken arasında dolaylı ilişkinin olmasından veya başka aracı değişkenlerin dolaylı etkisinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu sebeple başka çalışmalar yaparak farklı aracı değişkenlerin belirlenmesine ihtiyaç vardır. Öte yandan, farklı kültürlere kolayca uyum sağlayan ve bunu davranışlarına yansıtan okul müdürleri okulda kültürel farklılıklara yönelik yapılacak uygulamalar hakkında fazla eleştirel tutuma sahip olması ve bu yönde atılacak adımlara engel olması da beklenilebilir. Ayrıca, farklı kültürlere karşı davranışsal esneklik gösteren okul müdürlerinin okuldaki uygulamalara bunu yansıtamaması okul müdürlerinin bu konuda bazı politik engellerle karşılaştığı ve bu sebeple okulda kültürel farklılıklara yönelik uygulamalara yer veremediği anlamına da gelebilir. Öte yandan, mevcut araştırmada okul müdürlerinin motivasyonel kültürel zekâ düzeyinin sosyal adalet liderliği davranışları aracılığıyla okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamalarını dolaylı yönde yordadığı ortaya çıkarılmıştır. Bu sonuç, okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamaları üzerinde okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışı aracılığıyla kültürel zekânın etkisi olduğuna işaret etmektedir.

5.2. Sonuç

Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerini ifade eden ortalamaların yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Okul müdürlerinin kültürel zekâ alt boyutlarına ilişkin ortalamalar açısından ise en yüksek ortalama değer üstbilişselde iken en düşük ortalama değer bilişsel boyutta olduğunu göstermiştir. Diğer bir deyişle, araştırmaya katılan okul müdürlerinin farklı kültürlerle ilgili bilinç ve farkındalık düzeylerinin yüksek iken diğer kültürlere dair bilgilerinin de ortalamanın üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan, okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algılarının kültürel zekâ toplam, üstbilişsel, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal altboyutları açısından meslekteki kıdem, eğitim durumu, mevcut

okuldaki görev süresi ve mevcut okuldaki müdürlük süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle, meslekteki kıdem, eğitim durumu, mevcut okuldaki görev süresi ve mevcut okuldaki müdürlük süresi okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerine ilişkin algıları üzerinde belirleyici bir faktör değildir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği boyutlarına ilişkin ortalamaları arasında en yüksek ortalama değer eleştirel bilinç boyutunda, en düşük ortalama değer ise katılım boyutunda olmasıdır. Diğer bir deyişle, araştırmaya katılan öğretmenler okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç boyutuyla ilgili davranışları daha fazla, katılım boyutuyla ilgili davranışları ise daha az gerçekleştirdiğini düşünmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin okul müdürünün sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları, sosyal adalet liderliği ortalama puanları ile destek ve katılım alt boyutları açısından öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Cinsiyet değişkeninin sosyal adalet liderliği destek ve katılım alt boyutu üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı, sosyal adalet liderliği eleştirel bilinç alt boyutu üzerinde ise etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, eleştirel bilinç alt boyutunda erkeklerin kadınlardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu, okul müdürünün sosyal adalet liderliği eleştirel bilinç alt boyutuna ilişkin erkek öğretmenler daha yüksek algıya sahipken kadın öğretmenlerin daha düşük algıya sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, kadın öğretmenler okul müdürlerini eleştirel açıdan erkeklere göre daha olumsuz görmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin okul müdürünün sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları, sosyal adalet liderliği ortalama puanları, destek, eleştirel bilinç ve katılım alt boyutları açısından öğretmenlerin meslekteki kıdemi, eğitim düzeyi, mevcut okuldaki görev süresi ve mevcut okuldaki okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin meslekteki kıdemi, eğitim düzeyi, mevcut okuldaki görev süresi ve mevcut okuldaki okul müdürü ile çalışma süresi, öğretmenlerin okul müdürünün sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları üzerinde belirleyici bir faktör değildir.

Araştırma sonuçları, öğretmen düzeyinde sosyal adalet liderliği ile destek, eleştirel bilinç ve katılım alt boyutları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca okul düzeyinde ise kültürel zekâ ile üstbilis ve davranışsal

altboyutu arasında orta düzeyde, biliş ve motivasyonel altboyutu arasında ise yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, öğretmen düzeyinde kültürel çeşitlilik uygulamaları ile sosyal adalet liderliği toplam ve destek, eleştirel bilinç, katılım alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Benzer şekilde okul düzeyinde de sosyal adalet liderliği ile kültürel çeşitlilik uygulamaları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen diğer bir sonuç ise, sosyal adalet liderliğinin kültürel çeşitlilik uygulamalarını arttırdığıdır. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek düzeyde sosyal adalet liderliği davranışı sergileyen okul müdürlerine sahip okullarda daha yüksek düzeyde kültürel çeşitlilik uygulamalarının olduğu söylenebilir. Öte yandan, okul müdürünün üstbilişsel kültürel zekâ düzeyinin okulun kültürel çeşitlilik uygulamaları üzerinde de bir katkısının olduğu ortaya çıkmıştır. Farklı kültürlerle etkileşimlerinde yüksek düzeyde bilinç ve farkındalık davranışı sergileyen okul müdürlerinin, okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamaları üzerinde olumlu bir etkisi olmakta ve kültürel çeşitlilik uygulamalarını arttırmaktadır. Bunun dışında, okul müdürlerinin motivasyonel kültürel zekâ düzeyinin sosyal adalet liderliği davranışlarını sergileme düzeyini pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın, okul müdürlerinin davranışsal kültürel zekâ düzeyinin okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamalarını negatif yönde yordadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise, okul müdürünün motivasyonel kültürel zekâ düzeyinin sosyal adalet liderliği davranışları aracılığıyla okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamalarını dolaylı yönde yordadığı yönündedir. Diğer bir deyişle, motivasyonel kültürel zekâ düzeyinin okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamaları üzerinde dolaylı bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

5.3. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırma bulguları dikkate alınarak oluşturulan öneriler uygulayıcılara ve araştırmacılara olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Uygulayıcılara yönelik öneriler şu şekildedir:

1. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin kültürel zekâ alt boyutları arasında en düşük ortalamanın bilişsel kültürel zekâ alt boyutunda olması, diğer bir deyişle, okul müdürlerinin farklı kültürlere dair bilgilerinin ortalamanın üstünde olması

sonucuyla ilgili olarak okul müdürlerinin bilgilerini daha da arttırmalarına yarayacak, farklı kültürler hakkında bilgi seviyesini arttıracak şekilde okuma yapması, yabancı dizi izlemesi, farklı kültürlerle ilgili belgeseller izlemesi, farklı ülkelere seyahatler gerçekleştirip o kültürler hakkında öğrenmesi, yabancı dil öğrenmesi önerilebilir. Ayrıca, okul müdürlerinin görev yaptıkları okullardaki farklı kültürden gelen öğrencileri yakından tanımak ve kültürlerini anlamak için ev ziyaretlerinde bulunması da okul müdürlerinin bilişsel düzeydeki kültürel zekâ düzeylerini arttırmada etkili olabilir.

2. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği boyutları arasında en düşük ortalama değerin katılım boyutunda olması sonucu ile ilgili olarak, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğini davranışa dönüştürmesi ve daha yaygın bir şekilde sosyal adalet liderliği davranışı sergilemesi, bu sebeple de okuldaki karar alımı süreçlerinde öğrenci görüşlerine daha fazla yer vermesi önerilebilir.

3. Sosyal adalet liderliği eleştirel bilinç alt boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha düşük ortalamaya sahip olmasıyla ilgili sonuç dikkate alındığında, okul müdürlerinin, okuldaki farklılıkları eleştirel bir bakış açısıyla ele alması ve farklılıklara karşı sosyal adaleti gözeten liderlik davranışı sergilemesi okuldaki kadın öğretmenlerin de okul müdürleri hakkındaki eleştirel açıdan algılarının arttırılmasına katkı sağlayabilir.

4. Öğretmen düzeyinde kültürel çeşitlilik uygulamaları ile sosyal adalet liderliği, destek, eleştirel bilinç ve katılım alt boyutları arasındaki pozitif ilişkiye dair sonuçlar dikkate alındığında, okul müdürünün sosyal adaletle ilgili farkındalık kazanması, sosyal adalet liderliği konusunda kendisini geliştirmesi ve bu yönde eğitimler alması okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamalarına olumlu yönde etki etmesi, okuldaki kültürel çeşitlilikle ilgili uygulamaların zenginleşmesi beklenebilir.

5. Kültürel zekânın üstbilişsel ve motivasyonel alt boyutunun kültürel çeşitlilik uygulamalarının yordayıcısı olması ele alındığında, okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamaları üzerinde okul müdürünün kültürel farklılıklarla ilgili bilinç, farkındalık ve motivasyonunun önemi görülmektedir. Bu sebeple, okul müdürünün hem eğitimsel faaliyetler hem de okul dışı etkinlikler kapsamında farklı ülkelere kültürel seyahatlerde bulunması okul müdürünün kültürel farklılıklar konusundaki bilinç ve farkındalığına

katkı sağlayacağından okul müdürlerinin kültürel seyahatlerde bulunması önerilebilir. Öte yandan, okul müdürlerinin motivasyonel kültürel zekâ düzeylerini arttırmak için kültürler arası etkileşimlerde bulunması ve farklı kültürlere uyum sağlamasının da okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamalarını arttırması beklenmektedir.

6. Kültürel zekânın motivasyonel alt boyutunun sosyal adalet liderliği, destek, eleştirel bilinç ve katılım alt boyutlarının yordayıcısı olması dikkate alındığında, okul müdürlerinin kültürel farklılıklar konusunda sahip olduğu motivasyonunun önemi görülmektedir. Yüksek düzeyde motivasyonel kültürel zekâyâ sahip okul müdürlerinin yüksek düzeyde sosyal adalet liderliği davranışı sergilemesi beklendiğinden, okul müdürlerinin, farklı kültürler hakkında öğrenme konusundaki motivasyonlarını arttıracak etkinliklerde bulunması, kültürel değişim programlarında yer alması ve farklı ülkelere kültürel geziler düzenlemesi okul müdürlerinin okullarda sergilediği sosyal adalet liderliği davranışlarına da olumlu katkı sağlayabilir.

7. Okul müdürlerinin davranışsal kültürel zekâ düzeyinin okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamalarını negatif yönde yordaması ile ilgili olarak ise, okul müdürlerinin kültürel farklılıklarla ilgili sahip oldukları farkındalıklarını davranışlarına yansıtması, bunun için de farklı kültürlerle zaman geçirmesi ve onların kültürel davranışlarına hakim olması önerilebilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmacılara yönelik öneriler şu şekildedir:

1. Bu çalışmada, Malatya'nın Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki resmi ortaokullarda görev yapan okul müdürleri ile öğretmenlerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu çalışma Türkiye'nin farklı il ve ilçelerinde gerçekleştirilebilir.

2. Bu çalışma tek bir bölgede, bir ilde gerçekleştirilmiştir. Farklı bölgeler çalışmaya dahil edilerek çalışma konusu ile ilgili bölgeler arası karşılaştırmalar yapılabilir. Böylece, araştırma konusu ile ilgili bölgeler arasındaki farklılık ve benzerlikler dikkate alınarak öneriler getirilebilir.

3. Bu çalışma okul müdürleri ve öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği için öğretmenlerin yanında öğrenci ve veli görüşleri de dikkate alınarak araştırma konusu ile ilgili daha geniş kapsamlı bakış açısı sağlanabilir.

4. Bu çalışmada veriler sadece ortaokul düzeyinde görev yapan okul müdürleri ile öğretmenlerden elde edilmiştir. Çalışma, ilkokul ve lise gibi diğer düzeylerde de yürütülerek, farklı eğitim düzeylerinde araştırma konusunun durumu araştırılabilir.

5. Bu çalışmaya sadece resmi ortaokullar dahil edilmiştir. Farklı kültürden öğrenci ve öğretmenlerin olduğu IB müfredatının uygulandığı özel okullar da çalışmaya dahil edilerek araştırma konusunun özel ve resmi okullardaki durumu karşılaştırılabilir. Böylece, resmi ve özel okul durumu göz önüne alınarak, kültürel çeşitlilik ile ilgili farklı durumların yaşandığı okullara göre farklı öneriler geliştirilebilir.

6. Bu çalışma nicel yöntemlerle yürütülmüş olup araştırma verilerinin elde edilmesinde sadece ölçekler kullanılmıştır. Çalışma, nicel yöntemlerin yanında nitel yöntemlerle de desteklenerek karma yöntemle yürütülebilir. Böylece, elde edilen sayısal verilerle birlikte araştırma konusu hakkında daha detaylı ve derinlemesine bilgi elde edilmesi sağlanabilir.

7. Bu çalışmada okul müdürünün kültürel zekâ düzeyi ile okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamaları arasındaki ilişkide sosyal adalet liderliğinin aracılık rolü test edilmiştir. Bu kapsamda, okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamaları üzerinde etkisi olabilecek okul müdürlerinin farklı liderlik becerilerine odaklanan farklı değişkenler kullanılarak bu değişkenlerin aracılık etkileri test edilebilir.

KAYNAKÇA

- Aguado, T., Ballesteros, B. ve Malik, B. (2003). Cultural diversity and school equity. A model to evaluate and develop educational practices in multicultural education contexts. *Equity & Excellence in Education*, 36(1), 50-63. doi: 10.1080/10665680303500
- Ajegbo, K., Kiwan, D. ve Sharma, S. (2007). *Diversity and citizenship curriculum review*. Nottingham: DfES Publication.
- Akyürek, M. İ. (2021). Okullarda sosyal adalet liderliği: Bir karma yöntem çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 515-535. doi: 10.51460/baebd.847006
- Aldhaheri, A. (2018). *The relationship between the levels of cultural intelligence and the ability to adapt leadership style amongst the leaders in Abu Dhabi education sector*. (Doctoral thesis), Durham University, UK.
- Aldhaheri, A. (2017). Cultural intelligence and leadership style in the education sector. *International Journal of Educational Management*, 31(6). 718-735. doi: 10.1108/IJEM-05-2016-0093
- Aldhaheri, A. (2022). Are school leaders culturally intelligent? Validation of the cultural intelligence (CQ) scale in the UAE. *Journal for Multicultural Education*, 16(2), 121-132. doi:10.1108/JME-11-2020-0125
- Alexandraa, V., Ehrhartb, K.H. ve Rande, A.E. (2021). Cultural intelligence, perceived inclusion, and cultural diversity in workgroups. *Personality and individual differences*, 168(1), 1-6. doi:10.1016/j.paid.2020.110285
- Alon, I., Boulanger, M., Elston, J. A., Galanaki, E., Martínez de Ibarreta, C., Meyers, J., Muñoz-Ferrer, M. ve Vélez-Calle, A. (2016). Business cultural intelligence quotient: A Five-country study. *Thunderbird International Business Review*, 60(3), 237-250.
- Ang, L. (2010). Critical perspectives on cultural diversity in early childhood: building an inclusive curriculum and provision. *Early Years: An International Research Journal*, 30(1), 41-52. doi:10.1080/09575140903562387

- Ang, S. ve Inkpen, A. C. (2008). Cultural intelligence and offshore outsourcing success: A framework of firm-level intercultural capability. *Decision Sciences*, 39(3), 337-358.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C. ve Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3(3), 335–371. doi:10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x
- Ang, S., Van Dyne, L. ve Koh, C. (2006). Personality correlates of the four factor model of cultural intelligence. *Group and Organization Management*, 31(1), 100-123. doi: 10.1177/1059601105275267
- Ang, S., Van Dyne, L. ve Tan, M.L. (2011). Cultural intelligence. R.J. Sternberg ve S.B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* içinde (s. 582–602). New York: Cambridge University Press.
- Ang, S. ve Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of cultural intelligence: Definitions, distinctiveness, and nomological network. A. A. Dyne (Ed.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications* içinde (s. 3-15). New York: M.E. Sharpe.
- Arar, K. Beycioglu, K. ve Oplatka, I. (2017) A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: meanings, actions and contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(2), 192-206, doi: 10.1080/03057925.2016.1168283
- Arastaman, G. (2018). Kültürel zekâ ölçeğinin (KZÖ) türk akademisyenler üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(1). doi: 10.2399/yod.17.025
- Arslan, A. (2019). *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ashley, M. (2020). *Cultural intelligence and its relationship to leadership effectiveness in independent private schools*. (Doctoral thesis), Trevecca Nazarene University, ABD.

- Astiningsih, P. (2021). *Kültürel zekânın kültürlerarası uyum ve akademik performans üzerine etkisi: Uluslararası üniversite öğrencileri üzerinde bir uygulama*. Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Avcı, Y. E., Koçoğlu, E. ve Ekici, Ö. (2013). Göçün eğitim ve eğitim yönetimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 91-105.
- Bahar, H. H. ve Yılmaz, O. (2018). Ahıska, göç ve eğitim. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 238-257. doi:10.14689/issn.2148 – 2624.1.6c2s11m
- Baïdak, N., Balcon, M. P. ve Motiejunaite, A. (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe: 2017 edition*. European Commission/EACEA/Eurydice. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/62028>. Erişim Tarihi: 17.01.2023
- Banks, J. A. ve Banks, C. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives*, Wiley, New York, NY.
- Banks, J. A. (2004). Introduction: democratic citizenship education in multicultural societies. J. A. Banks (Ed.), *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives* içinde (s. 3–17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2016a). Approaches to multicultural curriculum reform. J. A. Banks ve C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (9th edition) içinde (s. 151-171). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Banks, J. A. (2016b). Multicultural education: Characteristics and goals. J. A. Banks ve C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (9th edition) içinde (s. 2-24). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. M. Adams, L. A. Bell ve P. Griffin (Eds.), *Teaching For Diversity and Social Justice* içinde (s.3–15). London: Routledge.
- Berg, W. (2011). Diversity in German classrooms. Spinthourakis, J.A., John, L. ve Wolfgang, B. (Eds.), *Cultural Diversity in the Classroom* içinde (s. 9-28). Germany: VS Verlag.
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309. doi:10.1108/JEA-12-2012-0131

- Berry, J. W. ve Ward, C. (2006). Commentary on “Redefining interactions across cultures and organizations”. *Group & Organization Management*, 31(1), 64–77. doi:10.1177/1059601105275264
- Blackmore, J. (2009). Leadership for social justice: A transnational dialogue. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ875405.pdf>. Erişim tarihi: 28. 05.2023
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138–156. doi:10.1177/105268460201200203
- Bozkurt, B. (2022). The relationship between social justice leadership and organizational citizenship behaviours. *Participatory Educational Research (PER)*, 9(2), 88-102. doi:10.17275/per.22.30.9.2
- Branch, G., Hanushek, E. ve Rivkin, S. (2013). School leaders matter. *Education Next*, 13(1), 1-8.
- Brislin, R., Worthley, R. ve Macnab, B. (2006). Cultural intelligence: Understanding behaviors that serve people’s goals. *Group and Organization Management*, 31(1), 40-55. doi:10.1177/1059601105275262
- Brooks, J. S. ve Miles, M. T. (2008). From scientific management to social justice... and back again?. pedagogical shifts in the study and practice of educational leadership. Normore A. H. (Ed.), *Leadership for Social Justice: Promoting Equity and Excellence Through Inquiry and Reflective Practice* içinde (s. 99–114). Charlotte, NC: Information Age.
- Brooks, J. S., Jean-Marie, G., Normore, A. H. ve Hodgins, D. W. (2007). Distributed Leadership for Social Justice: Exploring how Influence and Equity are Stretched over an Urban High School. *Journal of School Leadership*, 17(4), 378–408. doi:10.1177/105268460701700402
- Brown, C. S. ve Chu, H. (2012). Discrimination, ethnic identity, and academic outcomes of Mexican immigrant children: the importance of school context. *Child development*, 83(5), 1477–1485. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01786.x
- Brown, M., Altrichter, H., Shiyan, I., Rodríguez Conde, M. J., McNamara, G., Herzog-Punzenberger, B., Vorobyeva, I., Vangrando, V., Gardezi, S., O’Hara, J.,

- Postlbauer, A., Milyaeva, D., Sergeevna, N., Fulterer, S., García, A. G. ve Sánchez, L. (2022). Challenges and opportunities for culturally responsive leadership in schools: Evidence from Four European countries. *Policy Futures in Education*, 20(5), 580-607. doi:10.1177/14782103211040909
- Bucak, M. (2021). *Mülteci çocukların devam ettikleri ilkokulların yönetiminin okul yöneticisi, öğretmen ve mülteci veli bakış açısıyla değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Buharalı, D. (2021). *Kültürel zekânın akademik motivasyon üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cambron-McCabe, N. ve McCarthy, M. M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1), 201–222. doi:10.1177/0895904804271609
- Caputoa, A., Ayokob, O.B. ve Amooc, N. (2018). The moderating role of cultural intelligence in the relationship between cultural orientations and conflict management styles. *Journal of Business Research*, 89, 10-20. doi:10.1016/j.jbusres.2018.03.042
- Chung, E. (2018). *The effect of multicultural education in public schools within different socioeconomic environments*. (Master thesis), The Johns Hopkins University, USA.
- Cinar, D. B. ve Nayır, F. (2022). Eğitimde sosyal adalet liderliği ile okul aidiyet duygusu arasındaki ilişki: Kanonik korelasyon analizi. *Eğitim ve Bilim*, 47(211), 369-389. doi:10.15390/EB.2022.11280.
- Civitillo, S., Schanchner, M., Juang, L., Vijver F., J.R., Handrick, A. ve Noack, P. (2017). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi- informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 1-14. doi:10.1016/j.lcsi.2016.09.002
- Clark, J.M. ve Polesello, D. (2017). Emotional and cultural intelligence in diverse workplaces: getting out of the box. *Industrial and Commercial Training*, 49(7/8), 337-349. doi:10.1108/ICT-06-2017-0040
- Cohen, J. ve Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Collins, K.S., Duyar, I. ve Pearson, C.L. (2016). Does cultural intelligence matter? Effects of principal and teacher cultural intelligence on Latino student achievement. *Journal for Multicultural Education*, 10(4), 465-488. doi:10.1108/JME-07-2015-0026
- Coşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası: Fırsatlar ve Zorluklar*. Ankara: SETA Yayınları.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Crowne, K. A. (2008). What leads to cultural intelligence?. *Business Horizons*, 51(1), 391-399. doi:10.1016/j.bushor.2008.03.010
- Cülha, A. ve Demirtaş, H. (2020). Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları. *Harran Maarif Dergisi*, 5(2), 46-75. doi: 10.22596/2020.0502.46.75
- Çabuk Aksop, A., Özdemir, D. ve Özçakır, B. (2021). Matematik öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 791-813. doi: 10.33711/yyuefd.1029196
- Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Çobanoğlu, N. (2021a). The relationship between the transformational leadership, the cultural intelligence of teachers and the skills of principals' diversity management. *European Journal of Educational Management*, 4(1), 35-49. doi:10.12973/eujem.4.1.35
- Çobanoğlu, N. (2021b). Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ve yöneticiye sadakat ilişkisinin incelenmesi. *Journal of History School*, 53, 2775-2799. doi:10.29228/Joh.51078
- Dantley, M. E. ve Green, T. L. (2015). Problematizing notions of leadership for social justice: Reclaiming social justice through a discourse of accountability and a radical, prophetic, and historical imagination. *Journal of School Leadership*, 25(5), 820-837. doi:10.1177/105268461502500502

- Dantley, M. E., Beachum, F. D. ve Mccray, C. R. (2008). Exploring the intersectionality of multiple centers within notions of social justice. *Journal of School Leadership*, 18(2), 124–133. doi: 10.1177/105268460801800201
- DeMatthews, D. (2014). Dimensions of social justice leadership: A critical review of actions, challenges, dilemmas, and opportunities for the inclusion of students with disabilities in US Schools. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2),107-122.
- DeMatthews, D. ve Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844–881. doi:10.1177/0013161X13514440
- Demir, R. (2019). İmam hatip lisesinde öğrenim gören suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları: Kilis örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 280-306. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/49680/513260>. Erişim Tarihi:18.10.2022
- Devitt, P. J. (2014). *Cultural intelligence and the expatriate teacher: A study of expatriate teachers' constructs of themselves as culturally intelligent*. (Doctoral thesis), University of Exeter, UK.
- Dimmock, C. ve Walker, A. (2005). *Educational leadership: Culture and diversity*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Doğan, H. ve Yıldırım, N. (2022). Sosyal adalet liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişki. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(3), 174-195. doi: 10.52848/ijls.1146935
- Dündar, S. (2019). *Kültürel zekâ ve duygusal zekânın liderlik tipleri üzerindeki etkileri*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Earley, P. C. (2002). Redefining interactions across culture and organisations: Moving forward with cultural intelligence. *Research on Organisational Behaviour*, 24, 271-299. doi:10.1016/S0191-3085(02)24008-3
- Earley, P. C. ve Mosakowski, E. (2004). Cultural intelligence. *Harvard Business Review*, 5, 139–146.

- Earley, P. C. ve Peterson, R. S. (2004). The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager. *Academy of Management Learning & Education*, 3(1), 100–115. doi:10.5465/AMLE.2004.12436826
- Earley, P. C., Ang, S. ve Tan, J. S. (2006). *CQ: Developing cultural intelligence at work*. California: Stanford University.
- Earley, P. C. ve Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Ekinci, Ö. (2019). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi*. Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Ely, R. ve Thomas, T. (2001). Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46(2), doi:10.2307/2667087
- Emirdağ Sarıgeyik, B. (2020). *Exploring the relationship between in-service EFL teachers' cultural intelligence and their attitudes toward multicultural education*. Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jiss/issue/25891/272819>. Erişim Tarihi: 11.11.2022
- Erez, M., Lisak, A., Harush, R., Glikson, E., Nouri, R. ve Shokef, E. (2013). Going global: Developing management students’ cultural intelligence and global identity in culturally diverse virtual teams. *Academy of Management Learning & Education*, 12(3), 330-355. doi:10.5465/amle.2012.0200
- Erkuş, A. (2019). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ersoy, A. (2014). The role of cultural intelligence in cross-cultural leadership effectiveness: A Qualitative study in the hospitality industry. *Journal of Yasar University*, 9(35), 6099-6260. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/179537>. Erişim tarihi: 22.08.2023

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Franklin, R. (2021). *Exploring the impact of an urban teacher residency program on teachers' cultural intelligence: A Qualitative case study*. (Doctoral thesis), Northcentral University, USA.
- Fraser, K. (2012). *Exploring the leadership practices of social justice leaders at urban charter schools*. (Doctoral thesis), University of San Francisco, ABD.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Press.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229. doi: 10.1177/0013161X11427394
- Furman, G. C. ve Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools?. W. A. Fire-Stone ve C. Riehl (Eds.), *New Agenda For Research in Educational Leadership* içinde (s. 119–137). New York: Teachers College.
- Gay, G. ve Kirkland, K. (2003). Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 42(3), 181-187. doi: 10.1207/s15430421tip42033
- Geerlings, J., Thijs, J. ve Verkuyten, M. (2019). Preaching and practicing multicultural education: Predicting students' outgroup attitudes from perceived teacher norms and perceived teacher-classmate relations. *Journal of School Psychology*, 75, 89–103. doi:10.1016/j.jsp.2019.07.003
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 838-851.
- Gershon, W. S. (2012). Teacher leadership: leading for social justice in teacher education. C. Boske & S. Diem (Eds.), *Global Leadership For Social Justice: Taking it From the Field to Practice* içinde (s. 139-157). doi: 10.1108/S1479-3660(2012)0000014012
- Gezer, M. ve Şahin, İ. (2017). Çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin YEM ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22 (38), 173-188. doi: 10.17295/ataunidcd.323139

- Goh, M. (2012). Teaching with cultural intelligence: developing multiculturally educated and globally engaged citizens. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(4), 395-415. doi: 10.1080/02188791.2012.738679
- Gohar, Y.S.M.A. (2014). *Cultural intelligence of expatriate teachers in a multicultural education setting*. (Master thesis), The American University, Cairo.
- Gokalp, S. (2021). Opinions of high school principals on their cultural intelligence. *International Journal of Educational Methodology*, 7(4), 669-682. doi:10.12973/ijem.7.4.669
- Goldfarb, K. P. ve Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12, 157-173. <https://digitalcommons.montclair.edu/educ-fdns-facpubs/15>. Erişim tarihi: 19.06.2023
- Gollnick, D. M. ve Chinn, P. C. (2017). *Multicultural education in a pluralistic society*. USA: Pearson.
- G3mez-Hurtado, I., Gonz3lez-Falc3n, I. ve Coronel, J. M. (2018). Perceptions of secondary school principals on management of cultural diversity in Spain. The challenge of educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 441–456. doi:10.1177/1741143216670651
- G3mez-Hurtado, I., Vald3s, R., Gonz3lez Falc3n, I. ve Jim3nez Vargas, F. (2021). Inclusive Leadership: Good Managerial Practices to Address Cultural Diversity in Schools. *Social Inclusion*, 9(4), 69-80. doi:10.17645/si.v9i4.4611
- G3ksoy, S. (2017). The relationship between principals' cultural intelligence levels and their cultural leadership behaviors. *Educational Research and Reviews*, 12(20), 988-995. doi: 10.5897/ERR2016.2982
- G3ren, S.Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Graham, S. ve Taylor, A. Z. (2002). Ethnicity, gender, and the development of achievement values. A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* içinde (s. 121–146). San Diego, CA: Academic Press. doi:10.1016/B978-012750053-9/50007-3

- Groves, K.S. ve Feyerherm, A.E. (2011). Leader cultural intelligence in context: Testing the moderating effects of team cultural diversity on leader and team performance. *Group & Organization Management*, 36(5) 535–566. doi: 10.1177/1059601111415664
- Gürel, M. ve Kahveci, G. (2023). Öğretmen algılarına göre sosyal adalet liderliğinin örgütsel sinizm üzerindeki rolü. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(43), 91-124. doi: 10.14520/adyusbd.1229425
- Häärä, M. (2019). *Exploring the effects of teacher's beliefs about cultural diversity on teachers learning*. (Master thesis), Utrecht University, Netherlands.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P. ve Kunter, M. (2011). Assessing teachers multicultural and egalitarian beliefs: The teacher cultural beliefs scale. *Teaching and Teacher Education*, 27, 986-996. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.006
- Hallmon, L. Y. (2015). *Exploring the relationship between cultural intelligence and teacher burnout in the Mississippi Delta*. (Doctoral thesis), Liberty University, USA.
- Herrera, C.J. (2021). *An exploration of teacher self-efficacy and cultural intelligence among traditional and nontraditional expatriate English as a foreign language teachers in China*. (Doctoral thesis), Texas Wesleyan University, USA.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). doi: 10.9707/2307-0919.1014
- Holmes, L.N. ve Hope, W. (2023). An Assessment of principals' cultural intelligence, leadership efficacy, and preparedness. *International Journal of Educational Researchers*, 14(3), 89-103. doi: 10.29329/ijer.2023.595.6
- Hüseyinoğlu, M. (2020). *Pre-service Elt teachers' level of cultural intelligence: A mixed method study*. Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Jansen, J. D. (2006). Leading against the grain: The politics and emotions of leading for social justice in South Africa. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 37-51. doi: 10.1080/15700760500484027

- Josefová, A. (2014). The cultural diversity as a phenomenon of the multicultural society. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 152, 1019 – 1021. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.09.266
- Jugert, P., Noack, P. ve Rutland, A. (2011). Friendship preferences among German and Turkish preadolescents. *Child Development*, 82, 812-829. doi:10.1111/j.1467- 8624.2010.01528.x
- Kahraman, M. (2016). *Yabancı dilde kültürel zekâyâ etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kang, H.-S.(T)., Kim, E.-J. ve Park, S. (2019). Multicultural teaching efficacy and cultural intelligence of teachers: The effects of learning goal orientation and training readiness. *International Journal of Educational Management*, 33(2), 265-275. doi:10.1108/IJEM-11-2017-0318
- Karabağ Köse, E. (2021). *Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiler*. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Karaman, H. B. ve Bulut, S. (2018). Göçmen çocuk ve ergenlerin eğitim engelleri, psikolojik sorunları ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 40(2), 393-412. doi: 10.21560/spcd.vi.446297
- Karataş, K. ve Han, B. (2022). Role of social justice in the relationship between cultural intelligence and attitude toward teaching profession. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 24(1) 87-104. doi: 10.2478/jtes-2022-0007
- Karataş, K. ve Arpacı, I. (2022). The mediating role of cultural intelligence in the relationship between social justice and global citizenship. *Critical Questions in Education*, 13(1), 25-39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1369471.pdf>. Erişim tarihi: 22.08.2023
- Kaya, İ. (2007). Azınlıklar, çokkültürlülük ve Mardin. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 44-55. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47960/606802>. Erişim Tarihi: 19.10.2022
- Kayacık, B. E. (2020). *Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Kennedy, D. P. (2016). *Teachers' beliefs and their manifestations: An exploratory mixed methods study of cultural intelligence in pedagogical practice*. (Doctoral thesis), University of Minnesota, USA.
- Keskinkılıç Kara, S. B. ve Şentürk Tüysüzer, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 44(5), 236-250.
- Keung, E. K. (2011). *What factors of cultural intelligence predict transformational leadership: A study of international school leaders*. (Doctoral thesis), Liberty University, USA.
- Keung, E. K. ve Rockinson-Szapkiw, A. (2013). The relationship between transformational leadership and cultural intelligence: A study of international school leaders. *Journal of Educational Administration*, 51(6), 836-854. doi: 10.1108/JEA-04-2012-0049
- Khalifa, M. (2010). Validating social and cultural capital of hyperghettoized at-risk students. *Education and Urban Society*, 42(5), 620–646. doi: 10.1177/0013124510366225
- Khalifa, M. A., Gooden, M.A. ve Davis. J.E. (2016). Culturally responsive school leadership: A Synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272–1311. doi:10.3102/0034654316630383
- Kirkham, S. (2016). Constructing multiculturalism at school: Negotiating tensions in talk about ethnic diversity. *Discourse & Society*, 27(4), 383–400. doi: 10.1177/0957926516634548
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2015). The role of cultural intelligence on the pre-service teachers' attitude toward multi-cultural education. *Elementary Education Online*, 14(4), 1352-1369. doi: 10.17051/io.2015.63742
- Kodwani, A. D. (2012). Beyond emotional intelligence (EQ): The role of cultural intelligence (CQ) on cross-border assignments. *World Review of Business Research*, 2(4), 86-102.
- Konate, T. (2018). *Yabancı öğrencilerin kültürel uyumunda kültürel zekânın etkisi*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kozikoğlu İ. ve Tosun Y. (2020). Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşleri ile kültürel zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi.

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science, 10(3), 539-548. doi:10.5961/jhes.2020.414

- Köse, N. (2016). *Erasmus programının kültürel zekâ üzerine etkisinde demografik özelliklerin rolü*. Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Kuzu Jafari, K., Tonga, N. ve Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 134-146. doi: 10.31805/acjes.479232
- Külekçi Akyavuz, E., Gezeroğlu, E. ve Toma, Ş. G. (2020). Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Ladson-Billings, G. (2000). Fighting for our lives: Preparing teachers to teach African American students. *Journal of teacher education*, 51(3), 206-214. doi: 10.1177/0022487100051003008
- Lahdenperä, P., Gustavsson, H.-O., Lundgren, M. ve von Schantz Lundgren, I. (2016). The key role of the school principal's leadership in the schooling of newly arrived immigrant pupils in Sweden. *Open Journal of Leadership*, 5, 20-30. doi: 10.4236/ojl.2016.51003
- Lalas, J.W. ve Morgan, R.D. (2006). Training school leaders who will promote educational justice: What, why, and how?. *Educational Leadership and Administration*, 18, 21-34. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795109.pdf>. Erişim tarihi: 19.06.2023
- Lee, Y.J. (2007). Social inclusion in early childhood special education classrooms. A. M. Bursztyrn (Ed.), *The Praeger handbook of special education* içinde (s. 146-148). Westport: Praeger.
- Leithwood, K.A. ve Riehl, C. (2005). What Do We Already Know About Educational Leadership?. W. A. Fire-Stone ve C. Riehl (Eds.), *New agenda for research in educational leadership* içinde (s. 12–28). New York: Teachers College.
- Lewis, C. (2019). *Principals socially just leadership practices*. (Doctoral thesis), University of Tennessee, USA. https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/5596. Erişim tarihi: 15.08.2023

- Lewis, K. (2016). Social justice leadership and inclusion: a genealogy. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 324-341, doi: 10.1080/00220620.2016.1210589
- Li J., Wu N. ve Xiong, S. (2021). Sustainable innovation in the context of organizational cultural diversity: The role of cultural intelligence and knowledge sharing. *PLoS ONE*, 16(5), 1-22. doi: 10.1371/journal.pone.0250878
- Lin, Y. C., Chen, A. S. Y. ve Song, Y. C. (2012). Does your intelligence help to survive in a foreign jungle? The effects of cultural intelligence and emotional intelligence on cross-cultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 541-552. doi:10.1016/j.ijintrel. 2012.03.001
- Livermore, D. (2011). *The cultural intelligence difference: Master the one skill you can't do without in today's global economy*. New York: Amacom.
- Lumby, J. ve Coleman, M. (2007). *Leadership and diversity- challenging theory and practice in education*. London, New Dehli: Sage Publications Sage.
- Magno, C. ve Schiff, M. (2010). Culturally responsive leadership: best practice in integrating immigrant students. *Intercultural Education*, 21(1), 87-91. doi: 10.1080/14675981003666274
- Mahasneh, A.M., Gazo, A.M. ve Al-Adamat, O.A. (2019). Cultural intelligence of the Jordan teachers and university students from the Hashemite University: Comparative study. *European Journal of Contemporary Education*, 8(2), 303-314. doi: 10.13187/ejced.2019.2.303
- Marshall, C. ve Ward, M. (2004). “Yes, but ...”: Education leaders discuss social justice. *Journal of School Leadership*, 14(5), 530–563. doi: 10.1177/105268460401400503
- Marshall, J. M. ve Theoharis, G. (2007). Moving beyond being nice: Teaching and learning about social justice in a predominantly white educational leadership program. *Journal of Research on Leadership Education*, 2(2), 1–31. doi: 10.1177/194277510700200203
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., González, M. L., Cambron-McCabe, N. ve Scheurich, J. J. (2008). From

- the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111–138. doi: 10.1177/0013161X07309470
- Minkos, M.L., Sassu, K.A., Gregory, J.L., Patwa, S.S., Theodore, L.A. ve Femc-Bagwell, M. (2017). Culturally responsive practice and the role of school administrators. *Psychol Schs*, 54, 1260–1266. doi: 10.1002/pits.22072
- Moon, T. (2010). Emotional intelligence correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Journal of Managerial Psychology*, 25(8), 876-898. doi: 10.1108/02683941011089134
- Moon, T. (2013). The effects of cultural intelligence on performance in multicultural teams. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(12), 2414–2425. doi: 10.1111/jasp.12189
- Morcillo Soler, I. (2020). *Managing cultural diversity in classroom– the case of southwest Finland*. (Master thesis), The University of Turku, Finland.
- Moynihan, L.M., Peterson, R.S. ve Earley, P.C. (2006). Cultural intelligence and the multinational team experience: Does the experience of working in a multinational team improve cultural intelligence?. Chen, Y.-R. (Ed.), *National Culture and Groups (Research on Managing Groups and Teams, Vol. 9)* içinde (s. 299-323). Emerald Group Publishing Limited, Bingley, doi: 10.1016/S1534-0856(06)09012-8
- Mulcar, V. (2019). *The role of Erasmus plus KA2 mobilities in learners' intercultural sensitivity and attitudes towards English language*. Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Muthén, L. K. ve Muthén, B. O. (2002). How to use a Monte Carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling*, 9(4), 599–620. doi:10.1207/S15328007SEM0904_8
- Ng, K.-Y. ve Early, P.C. (2006). Culture + intelligence: Old constructs, new frontiers. *Group and Organization Management*, 31(1), 4-19. doi: 10.1177/1059601105275251
- Ng, K.-Y., Van Dyne, L. ve Ang, S. (2009). From experience to experiential learning: Cultural intelligence as a learning capability for global leader development. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), 511–526. <http://www.jstor.org/stable/27759189>. Erişim Tarihi: 20.04.2023

- Nguyễn, L. (2021). *Social justice leadership in Catholic secondary schools: A critical examination of social justice orientation and praxis*. (Doctoral thesis), Loyola Marymount University, USA. <https://digitalcommons.lmu.edu/etd/996>. Eriřim tarihi: 15.08.2023
- Oakes, J., Quartz, K. H., Ryan, S. ve Lipton, M. (2000). Becoming good American schools. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 568-576. <https://www.jstor.org/stable/20439729>. Erişim tarihi: 29.05.2023.
- OECD. (2010). *Educating teachers for diversity: meeting the challenge*. Paris: OECD Publishing. ISBN: 9789264079724.
- OECD. (2012). *Untapped skills: Realising the potential of immigrant students*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264172470-en>. Erişim tarihi: 14.05.2023
- OECD. (2018). TALIS 2018 conceptual framework. *OECD Education Working Papers, No. 187*. Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en>. Erişim Tarihi: 11.05.2023
- OECD. (2019a). *TALIS 2018 technical report*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf. Erişim Tarihi: 17.10.2022
- OECD. (2019b). *A Teachers' guide to TALIS 2018 (Volume 1)*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Teachers-Guide-to-TALIS-2018-Vol-I_ENG.pdf. Erişim Tarihi: 13.11.2022
- OECD. (2019c). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en#page2. Erişim tarihi:16.05.2023
- Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21(8), 5–24. doi: 10.2307/1176697
- Ott, D.L. ve Michailova, S. (2018). Cultural intelligence: A review and new research avenues. *International Journal of Management Reviews*, 20(1), 99–119. doi: 10.1111/ijmr.12118
- Özdemir, K. (2019). *Kültürel zekânın kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.

- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281. doi: 10.15390/EB.2017.628
- Özdemir, M. ve Kütküt, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeği'nin SALÖ geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 201-218. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59449/854081>. Erişim tarihi: 03.06.2023
- Özdemir, M. ve Pektaş, V. (2017a). Sosyal adalet liderliği ölçeği-öğretmen formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 111-127. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/33533/289873>. Erişim Tarihi: 26.11.2022
- Özdemir, M. ve Pektaş, V. (2017b). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601. doi: 10.12984/egeefd.328458
- Özdemir, N., Gün, F. ve Yirmibeş, A. (2021). Learning-centred leadership and student achievement: Understanding the mediating effect of the teacher 100collective100l community and parental involvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0), 1-21. doi: 10.1177/17411432211034167
- Özdemir, N., Kılınç, A. Ç. ve Turan, S. (2022). Instructional leadership, power distance, teacher enthusiasm, and differentiated instruction in Turkey: testing a multilevel moderated mediation model. *Asia Pacific Journal of Education*, doi: 10.1080/02188791.2022.2084361
- Özer Koçak, Y. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumları ile kültürel zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Özmen, F. ve Aküzüm, C. (2010). Okulların kültürel yapısı içinde çatışmalara bakış açısı ve çatışma çözümünde okul yöneticilerinin liderlik davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2), 78-83.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobiadsbd/issue/11350/135630>. Erişim tarihi: 16.05.2023

- Pagani, C., Robustelli, F. ve Martinelli, C. (2011). School, cultural diversity, multiculturalism, and contact. *Intercultural Education*, 22(4), 337-349.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newsbury Park, London, New Dehli: Sage Publications.
- Peköz, Ç. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ve kültürel zekâlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs.
- Peköz, Ç. ve Gürşimşek, A.I. (2020). Multicultural attitudes and cultural intelligence of preschool teachers. *Journal for Multicultural Education*, 14(1), 45-60. doi: 10.1108/JME-05-2019-0043
- Peng, A. C., Van Dyne, L. ve Oh, K. (2014). The influence of motivational cultural intelligence on cultural effectiveness based on study abroad: The moderating role of participant's cultural identity. *Journal of Management Education*, 39(5), 572-596. doi: 10.1177/1052562914555717
- Petrović, D. S. (2011). How do teachers perceive their cultural intelligence?. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 276–280. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.01.076
- Plaut, V. C., Thomas, K. M. ve Goren, M. J. (2009). Is multiculturalism or color blindness better for minorities?. *Psychological Science*, 20(4), 444–446. doi: 10.1111/j.1467-9280.2009.02318.x
- Plum, E. (2007). Cultural intelligence: A concept for bridging and benefiting from cultural differences. Retrieved from: http://www.kulturelintelligens.dk/Cultural_Intelligence_Plum.pdf. Erişim tarihi: 13.04.2023
- Polat, M. (2020). Türkiye'deki araştırmalar bağlamında kapsayıcı eğitim ve okul yönetimi. H. Ulukan (Ed.), *Research in Education and Social Sciences* içinde (s. 323-338). Ankara: Duvar Yayınları.
- Ramirez, A. R. (2010). Impact of cultural intelligence level on conflict resolution ability: A conceptual model and research proposal. *Emerging Leadership Journeys*, 3(1), 42-56.

- Ramsey, J.R., Nassif Leonel, J., Zoccal Gomes, G. ve Rafael Reis Monteiro, P. (2011). Cultural intelligence's influence on international business travelers' stress. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 18(1), 21-37. doi: 10.1108/13527601111104278
- Raudenbush, S. W. ve Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods (Vol. 1)*. Sage publications.
- Regulus, T. A. ve Leonaitis, K. (1995). Conflict, violence, and cultural diversity. *Update on Law-Related Education*, 19(1), 41-42. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/ulred19&div=12&id=&page=>. Erişim Tarihi: 27.05.2023.
- Reintjes, M. L. (2019). *Exploring the associations of cultural intelligence with culturally responsive teaching self efficacy, relevant experiences, and job satisfaction in a sample of white American teachers*. (Doctoral thesis), University of Kansas, USA.
- Rengi, Ö. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık alguları ve kültürlerarası duyarlılıkları*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Rengi, Ö. (2021). *Eğitim örgütlerinde farklılıkların yönetimi ve kültürel zekâ ile ilişkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Rengi, Ö. ve Polat, S. (2019). Okullarda kültürel çeşitliliğe ilişkin uygulamalar ve bu uygulamalarla ilgili öğrenci görüşleri: Almanya'nın Baden-Württemberg eyaleti Stuttgart örneği. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 239-260, doi: 10.15390/EB.2019.7613
- Richeson, J. A. ve Nussbaum, R. J. (2004). The impact of multiculturalism versus color-blindness on racial bias. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(3), 417-423. doi: 10.1016/j.jesp.2003.09.002
- Rivera-McCutchen, R.L. (2014). The moral imperative of social justice leadership: A critical component of effective practice. *The Urban Review*, 46(4), 747-763. <https://doi.org/10.1007/s11256-014-0297-2>
- Rockstuhl, T., Seiler, S., Ang, S., Van Dyne, L. ve Annen, H. (2011). Beyond general intelligence (IQ) and emotional intelligence (EQ): The role of cultural intelligence (CQ) on cross-border leadership effectiveness in a globalized

- world. *Journal of Social Issues*, 67(4), 825-840. doi: 10.1111/j.1540-4560.2011.01730.x
- Ryan, J. (2003). Educational administrators' perceptions of racism in diverse school contexts. *Race Ethnicity and Education*, 6(2), 145-164, doi: 10.1080/13613320308197
- Schachner, M.K. (2014). *Contextual conditions for acculturation and school-related outcomes of early adolescent immigrants in Germany*. (Doctoral thesis), Tilburg University, Holland. <https://research.tilburguniversity.edu/en/publications/contextual-conditions-for-acculturation-and-school-related-outcom>. Erişim Tarihi: 11.05.2023
- Schachner, M.K., Noack, P., Van de Vijver, F.J.R. ve Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school—equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87(4), 1175-1191. doi: 10.1111/cdev.12536
- Schlagel, C. ve Sarsdetd, M. (2016). Assessing the measurement invariance of the four-dimensional cultural intelligence scale across countries: A composite model approach. *European Management Journal*, 34, 633-649. doi: 10.1016/j.emj.2016.06.002
- Shaked, H. (2019). School leaders' contribution to social justice: A review. *International Journal of Educational Reform*, 28(3), 303–316. doi: 10.1177/1056787919857259
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558–589. doi: 10.1177/0013161X10375609
- Sims, R. A. (2011). *Cultural intelligence as a predictor of job satisfaction and intent to renew contract among expatriate international school teachers in Latin America*. (Doctoral thesis), Trident University, USA.
- Slater, C., Potter, I., Torres, N. ve Briceno, F. (2014). Understanding social justice leadership: An international exploration of the perspectives of two school leaders in Costa Rica and England. *Management in Education*, 28(3), 110–115. doi: 10.1177/0892020614537516

- Smedley, G. (2022). *Social justice leadership and principalship*. (Doctoral thesis), University of California San Diego, USA.
- Sousa, M., Fontão, E., Machado, I., Mendonça, J., Rodrigues, J. ve Freitas, C. (2023). Assessing cultural intelligence and its antecedents in the Portuguese higher education context. *Education Sciences*, 13(6), 546-568. doi: 10.3390/educsci13060546
- Sternberg, R. J. ve Grigorenko, E. L. (2006). Cultural intelligence and successful intelligence. *Group & Organization Management*, 31(1), 27–39. doi: 10.1177/1059601105275255
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Suharli, Supriatna, N., Maryani, E. ve Komalasari, K. (2019). Profile of teacher's strategy in improving student's cultural intelligence. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 323, 95-99. International Conference on Social Science and Character Educations (ICoSSCE 2018).
- Şen, G. (2019). *Kültürel zekâ ve kültürel adaptasyonun akademik performans üzerine etkisi: Üniversitelerdeki yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Tan, J.-S. (2004). Issues & observations: Cultural intelligence and the global economy. *Leadership in Action*, 24(5), 19-21. doi: 10.1002/lia.1088
- Templer, K. J., Tay, C. ve Chandrasekar, N. A. (2006). Motivational cultural intelligence, realistic job preview, realistic living conditions preview, and cross-cultural adjustment. *Group & Organization Management*, 31(1), 154–173. doi: 10.1177/1059601105275293
- Theoharis, G. (2007). Navigating rough waters: A synthesis of the countervailing pressures against leading for social justice. *Journal of School Leadership*, 17(1), 4–27. doi: 10.1177/105268460701700101
- Thomas, D. C. (2006). Domain and development of cultural intelligence: The importance of mindfulness. *Group and Organization Management*, 31(1), 78-99. doi: 10.1177/1059601105275266
- Thomas, D. C. ve Inkson, K. (2004). *Cultural intelligence: People skills for global business*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

- Thomas, D.C., Elron, E., Stahl, G., Ekelund, B.Z., Ravlin, E.C., Cerdin, J.L., Poelmans, S., Brislin, R., Pekerti, A., Aycan, Z., Maznevski, M., Au, K. ve Lazarova, M.B. (2008). Cultural intelligence: Domain and assessment. *International Journal of Cross-Cultural Management*, 8(2), 123-143. doi: 10.1177/1470595808091787
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. ve Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133. doi: 10.17494/ogusbd.457087
- Triandis, H. C. (2006). Cultural intelligence in organizations. *Group & Organization Management*, 31(1), 20–26. doi: 10.1177/1059601105275253
- Turhan, M. (2010). Social justice leadership: implications for roles and responsibilities of school administrators. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1357–1361. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.334
- Türkiye Göç İdaresi Başkanlığı. (2022a). *Düzensiz göç*. <https://www.goc.gov.tr/duzensiz-goc-istatistikler>. Erişim Tarihi: 17.10.2022
- Türkiye Göç İdaresi Başkanlığı. (2022b). *Türkiye’de geçici koruma*. <https://www.goc.gov.tr/turkiye-de-gecici-koruma>. Erişim Tarihi: 17.10.2022
- Türkiye Göç İdaresi Başkanlığı. (2022c). *Geçici koruma*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638#>. Erişim Tarihi: 17.10.2022
- Türkiye Göç İdaresi Başkanlığı. (2022d). *Uluslararası koruma*. <https://www.goc.gov.tr/uluslararasi-koruma-istatistikler>. Erişim Tarihi: 17.10.2022
- Uğur, M. K. (2019). *Kültürlerarası duyarlılık ile kültürel zekâ arasındaki ilişkide çokkültürlü eğitim tutumu, empatik eğitim ve tükenmişliğin eracı rolü*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- UNESCO. (2005). *Kültürel ifadelerin çeşitliliğinin korunması ve geliştirilmesi sözleşmesi*. UNESCO Türkiye Millî Komisyonu. <https://www.unesco.org.tr/Pages/179/177/>. Erişim Tarihi: 17.10.2022
- Ünsal, A. (2019). Uluslararası göç kavramı ve uluslararası göçün ülke ekonomileri üzerinde muhtemel etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar*

Dergisi, 18, 50-61. File:///C:/Users/LENOVO/Downloads/157-301-2-PB.pdf.
Erişim Tarihi:17.10.2022

- Valentine, J. W. ve Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), 5–30. doi: 10.1177/0192636511404062
- Van Dyne, L. ve Ang, A. V. (2005). *Cultural intelligence: An essential capability for individuals in contemporary organizations*. Global EDGE, Msu, Edu.
- Van Dyne, L., Ang, S., Ng, K. Y., Rockstuhl, T., Tan, M. L. ve Koh, C. (2012). Sub-dimensions of the four factor model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence. *Social and personality psychology compass*, 6(4), 295-313. doi: 10.1111/j.1751-9004.2012.00429.x
- Vedadi, A., Kheiri, B. ve Abbasalizadeh, M. (2010). The relationship between cultural intelligence and achievement: a case study in an Iranian company. *Iranian journal of management studies*, 3(3), 25-38. doi: 10.22059/ijms.2011.21799
- Velarde, J. M., Ghani, M. F., Adams, D. ve Cheah, J.-H. (2022). Towards a healthy school climate: The mediating effect of transformational leadership on cultural intelligence and organisational health. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(1), 163–184. doi: 10.1177/1741143220937311
- Velarde, J.M., Adams, D. ve Ghania, M. F. A. (2020). School leadership in multicultural secondary schools: Using cultural intelligence in leading culturally diverse learning organisations. *International Online Journal of Educational Leadership*, 4(2), 4-17. <https://ejournal.um.edu.my/index.php/IOJEL/article/view/25886>. Erişim Tarihi: 25.12.2023
- Verkuyten, M. ve Thijs, J. (2001). Ethnic and gender bias among Dutch and Turkish children in late childhood: The role of social context. *Infant and Child Development*, 10(4), 203–217. doi: 10.1002/icd.279
- Walker, A. ve Riordan, G. (2010). Leading collective capacity in culturally diverse schools. *School Leadership and Management*, 30(1), 51-63, doi: 10.1080/13632430903509766

- Wang, F. (2016). From redistribution to recognition: How school principals perceive social justice. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 323-342, doi: 10.1080/15700763.2015.1044539
- Warner, T. L. G. (2020). Leading for social justice: A call to action to improve society. *Journal of Organizational and Educational Leadership*, 5(1), 1-29. <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/joel/vol5/iss1/2>. Erişim tarihi: 03.10.2023
- Wasonga, T. A. (2009). Leadership practices for social justice, democratic community, and learning: School principals' perspectives. *Journal of School Leadership*, 19(2), 200–224. doi: 10.1177/105268460901900204
- Whipps-Johnson, J.R. (2016). *Teachers' awareness of cultural diversity and academic achievement in ninth grade academies and senior high schools*. (Doctoral thesis), The University of Southern Mississippi, USA. <https://aquila.usm.edu/dissertations/265>. Erişim tarihi: 15.08.2023
- Worchel, S. (2005). Culture's role in conflict and conflict management: Some suggestions, many questions. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 739–757.
- Yaşar Ekici, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1941-1956. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/31226/342923>. Erişim Tarihi: 16.11.2022
- Yeşil, S. (2009). Kültürel farklılıkların yönetimi ve alternatif bir strateji: Kültürel zekâ. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1, 100-131. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kmusekad/issue/10220/125631>. Erişim Tarihi: 18.11.2022
- Yıldırım, E. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Yıldırım, S. ve Tezci, E. (2020). Factors that influence teachers' multicultural teaching practices. *OPUS–International Journal of Society Researches*, 16(27), 13-47. doi: 10.26466/opus.687625

- Yılmaz, M. (2020). *Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul.
- Yiğit, A., Şanlı, E. ve Gökalp, M. (2021). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 471-496. doi: 10.7822/omuefd. 856750
- Young, M. D. ve Laible, J. (2000). White racism, antiracism, and school leadership preparation. *Journal of School Leadership*, 10(5), 374–415. doi: 10.1177/105268460001000501
- Yüksel, A. ve Ereş, F. (2018). The correlation between global citizenship perceptions and cultural intelligence levels of teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 1069-1076. doi: 10.13189/ujer.2018.060528
- Zhang, Y., Goddard, J. T. ve Jakubiec, B. A. E. (2018). Social justice leadership in education: A suggested questionnaire. *Research in Educational Administration & Leadership*, 3(1), 53-86. doi: 10.30828/real/2018.1.3
- Zhao, Y. (2007). Cultural conflicts in an intercultural classroom discourse and interpretations from a cultural perspective. *Intercultural Communication Studies*, 129-136.

EKLER

EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



**EGE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ**

Ek-6

YÜRÜTÜCÜNÜN ADI SOYADI / KURUMU	Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR / Eğitim Fakültesi
DANIŞMANIN ADI SOYADI / KURUMU	-
DİĞER ARAŞTIRMACILAR	Bahar YÜCE / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans Tezi <input type="checkbox"/> Doktora Tezi <input type="checkbox"/> Özgün Araştırma
ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI	Kültürel Zeka Düzeyi ile Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları Arasındaki İlişkide Sosyal Adalet Liderliğinin Aracılık Rolü
BİLİRKİŞİ GÖRÜŞÜ	Yok
KARARIN ALINDIĞI TOPLANTI TARİHİ	27.10.2021
TOPLANTI / KARAR SAYISI	13/05 PROTOKOL NO: 1119
KARAR	Araştırma, OYBİRLİĞİ ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Mehmet ERSAN
Kurul Başkanı
(Toplantıda bulunmadı.)

Prof. Dr. Hülya YILMAZ
Kurul Başkan Yardımcısı
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Fazlı GÖKÇEK
Kurul Üyesi
(Toplantıda bulunmadı.)

Prof. Dr. Sonia AMADO
Kurul Üyesi
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Mustafa MUTLUER
Kurul Üyesi
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Metin KARADAĞ
Kurul Üyesi
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Nadim MACİT
Kurul Üyesi
(Toplantıda bulunmadı.)

EK 2. MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34259660-605.01-37932313
Konu : Uygulama İzin Onayı
(Bahar YÜCE)

Ek-2
30.11.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Genelgesi.

Ege Üniversitesi Rektörlüğü'nün 09/11/2021 tarih ve 407518 sayılı yazılarında; Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Bahar YÜCE'nin yürütmekte olduğu "Kültürel Zeka Düzeyi ile Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları Arasındaki İlişkide Sosyal Adalet Liderliğinin Aracılık Rolü" konulu tez çalışmasının ilimiz Akçadağ, Battalgazi, Doğanşehir ve Yeşilyurt ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarda uygulanması talep edilmektedir.

Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 25/11/2021 tarihinde yapılan toplantıda; İlgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili kurum müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi kaydıyla, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının araştırmasının bitimi tarihinden itibaren 30 gün içerisinde araştırma sonuçlarını Müdürlüğümüze bildirmesi şartı ile anket uygulaması yapmasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Vahap ARIKAN
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Battal KANBAY
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta :

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi :

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden EAC2-5393-3ab2-b4f6-5c98 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3: VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Okul Müdürleri için:

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi programı tezli yüksek lisans öğrencisi Bahar Yüce'nin Doç. Dr. Nedim Özdemir'in danışmanlığında yürüttüğü "Kültürel Zekâ Düzeyi ile Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları Arasındaki İlişkide Sosyal Adalet Liderliğinin Aracılık Rolü" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında serbestsiniz. **Çalışmaya katılmamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniziz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz:	<input type="radio"/> Kadın	<input type="radio"/> Erkek			
Meslekteki kıdeminiz (Yıl):	_____ yıl	_____ ay			
Eğitim durumunuz:	<input type="radio"/> Ön Lisans	<input type="radio"/> Lisans	<input type="radio"/> Yüksek Lisans	<input type="radio"/> Doktora	
Bu okuldaki görev süreniz:	<input type="radio"/> 1 yıldan az	<input type="radio"/> 1-2 yıl arası	<input type="radio"/> 3-4 yıl arası	<input type="radio"/> 5-6 yıl arası	<input type="radio"/> 6 yıl üzeri
Bu okuldaki müdürlük süreniz:	<input type="radio"/> 1 yıldan az	<input type="radio"/> 1-2 yıl arası	<input type="radio"/> 3-4 yıl arası	<input type="radio"/> 5-6 yıl arası	<input type="radio"/> 6 yıl üzeri
Toplam okul yöneticiliği süreniz:	<input type="radio"/> 1 yıldan az	<input type="radio"/> 1-2 yıl arası	<input type="radio"/> 3-4 yıl arası	<input type="radio"/> 5-6 yıl arası	<input type="radio"/> 6 yıl üzeri

BÖLÜM II. KÜLTÜREL ÇEŞİTLİLİK UYGULAMALARI ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki politika ve uygulamalar kültürel çeşitlilik konusunda bu okulda uygulanıyor mu?	Evet	Hayır
1. Öğrencilerin farklı kültürel özelliklerini yansıtan etkinlikleri destekleme		
2. Çok kültürlü etkinlikler düzenleme (kültürel farklılıklar günü vb.)		
3. Öğrencilere kültürel ayrımcılıkla nasıl başa çıkacaklarını öğretme		
4. Küresel sorunları içeren öğretim ve öğretime uygulamalarını müfredat yoluyla benimzeme		

BÖLÜM III. KÜLTÜREL ZEKA ÖLÇEĞİ (KZÖ)

Aşağıda, kültür konusunda sizi tanımlayan (ya da pek tanımlayamayan) bir takım özellikler ve davranışlar sunulmaktadır. Lütfen aşağıda yer alan maddelerin sizi ne oranda yansıttığını ya da yansıtmadığını örnek değerlendirmeye göre "X" ile işaretleyiniz

Lütfen arka sayfaya geçiniz.

Örnek değerlendirme

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Az katılmıyorum	Kararsızım	Az katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum

Faktör	Maddeler no	Maddeler	1	2	3	4	5	6	7
Bilişimsel	1	Farklı kültürel geçmişe sahip insanlarla etkileşim kurarken kullandığım kültürel bilgilerin farkındayım.							
	2	Bana tanıdık olmayan kültürden bir insanla etkileşim kurduğumda kültürel bilgimi o insanla uyumlu hale getiririm.							
	3	Farklı kültürler arası etkileşimler için kullandığım kültürel bilgimin farkındayım.							
	4	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim içinde olduğumda kültürel bilgimin doğruluğunu kontrol ederim.							
Bilişsel	5	Diğer kültürlerin yasal ve ekonomi sistemlerini bilirim.							
	6	Diğer dillerin kurallarını (örn. sözcük, dilbilgisi yapılarını) bilirim.							
	7	Diğer kültürlerin kültürel değerlerini ve dini inançlarını bilirim.							
	8	Diğer kültürlerin evlilik sistemlerini bilirim.							
	9	Diğer kültürlerin güzel sanatlarını ve el sanatlarını bilirim.							
	10	Diğer kültürlerdeki sözel olmayan davranışların ifade ediliş kurallarını bilirim.							
Motivasyonel	11	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim içinde olmaktan hoşlanırım.							
	12	Bana tanıdık olmayan bir kültürün yerel halkı ile sosyalleşebileceğim konusunda kendime güvenirim.							
	13	Benim için yeni olan bir kültüre uyum sağlama stresiyle baş edebileceğimden eminim.							
	14	Bana tanıdık olmayan bir kültürde yaşamaktan hoşlanırım.							
	15	Farklı bir kültürdeki alışveriş koşullarına alışabileceğim konusunda kendime güvenirim.							
Davranışsal	16	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim içinde olduğumda gerekirse sözel kullanımlarımı (örn. aksan kullanma, dilde tonlama yapabilmeme) değiştiririm.							
	17	Farklı kültürlerarası durumlara uyum sağlayabilmek için konuşma sırasında duraksamayı ve sessiz kalmayı (iyi etkileşim kurabilmek açısından) farklı şekillerde kullanırım.							
	18	Kültürlerarası durum gerektirdiği zaman konuşma hızımı değiştiririm.							
	19	Kültürlerarası durum gerektirdiği zaman sözel olmayan davranışlarımı değiştiririm.							
	20	Kültürlerarası durum gerektirdiği zaman yüz ifademi değiştiririm.							

Öğretmenler için:

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftisi, Planlaması ve Ekonomisi programı tezli yüksek lisans öğrencisi Bahar Yüce'nin Doc. Dr. Nedim Özdemir'in danışmanlığında yürüttüğü "Kültürel Zekâ Düzeyi ile Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları Arasındaki İlişikte Sosyal Adalet Liderliğinin Aracılık Rolü" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahibsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

BOLUM I. KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz:	<input type="radio"/> Kadın	<input type="radio"/> Erkek			
Meslekteki İstediğiniz (Yıl):	_____ yıl _____ ay				
Eğitim durumunuz:	<input type="radio"/> On Lisans	<input type="radio"/> Lisans	<input type="radio"/> Yüksek Lisans	<input type="radio"/> Doktora	
Bu okuldaki görev süreniz:	<input type="radio"/> 1 yıldan az	<input type="radio"/> 1-2 yıl arası	<input type="radio"/> 3-4 yıl arası	<input type="radio"/> 5-6 yıl arası	<input type="radio"/> 6 yıl üzeri
Müdürünüzle çalışma süreniz:	<input type="radio"/> 1 yıldan az	<input type="radio"/> 1-2 yıl arası	<input type="radio"/> 3-4 yıl arası	<input type="radio"/> 5-6 yıl arası	<input type="radio"/> 6 yıl üzeri

BÖLÜM II. KÜLTÜREL ÇEŞİTLİLİK UYGULAMALARI ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki politika ve uygulamalar kültürel çeşitlilik konusunda bu okulda uygulanıyor mu?	Evet	Hayır
1. Öğrencilerin farklı kültürel özelliklerini yansıtan etkinlikleri destekleme		
2. Çok kültürlü etkinlikler düzenleme (kültürel farklılıklar günü vb.)		
3. Öğrencilere kültürel ayrımcılıkla nasıl başa çıkacaklarını öğretme		
4. Kültürel sorunları içeren öğretim ve öğrenme uygulamalarını müfredat yoluyla benimseme		

BOLUM III. SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

Bu kısımda okul müdürünüzün sosyal adalet liderliği davranışına ilişkin sizin algınızı ölçmeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi okuyup size göre en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Lütfen arka sayfaya geçiniz.

Md.	Bu okulda okul müdürü;					
		HİÇ Katılmıyo	Çok az Katlıvoru	Biraz Katlıvoru	Çoğunlukl a	Tamamen Katlıvoru
1.	Öğrencilerin başarısızlığını önleyecek tedbirler alır.	1	2	3	4	5
2.	Düşük gelirli öğrencilere yardım eder.	1	2	3	4	5
3.	Düşük gelirli öğrencileri korur.	1	2	3	4	5
4.	Öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayacak kurslara katılmaları için onları teşvik eder.	1	2	3	4	5
5.	Engelli öğrenciler için konforlu bir okul ortamı oluşturur.	1	2	3	4	5
6.	Öğrencilerin isteklerini yerine getirmek için okulda eşit fırsatlar sağlar.	1	2	3	4	5
7.	İhtiyacı olan insanlara yardım etmeleri için öğrencileri teşvik eder.	1	2	3	4	5
8.	Okul sporlarında çeşitliliğe önem verir.	1	2	3	4	5
9.	Desteğe ihtiyacı olan insanları ziyaret etmeleri için öğrencileri teşvik eder.	1	2	3	4	5
10.	Öğrencilerin teknolojiyi eğitimde aktif olarak kullanabilmeleri için ortamlar oluşturur.	1	2	3	4	5
11.	Başarısı düşük öğrencilerin başarılarını artırmak için çaba gösterir.	1	2	3	4	5
12.	Farklı görüşlere açıktır.	1	2	3	4	5
13.	Eleştiriye açıktır.	1	2	3	4	5
14.	Öğrencilerin açık fikirli olmasını teşvik eder.	1	2	3	4	5
15.	Öğrencilerin farklı kültürlere saygılı olmaları için onları teşvik eder.	1	2	3	4	5
16.	Öğrencilerin toplumun genelinden farklı olan insanlara hoşgörü göstermesini teşvik eder.	1	2	3	4	5
17.	İnanç ve görüşlerinden dolayı öğrencilere baskı yapmaz.	1	2	3	4	5
18.	Yeni fikirleri tartışmaktan hoşlanır.	1	2	3	4	5
19.	Öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade etmelerine imkân sağlar.	1	2	3	4	5
20.	Farklılıklara eşit mesafede durur.	1	2	3	4	5
21.	Okul kıyafetini belirlerken öğrenci görüşlerini dikkate alır.	1	2	3	4	5
22.	Seçmeli derslerin belirlenmesinde öğrenci görüşlerini dikkate alır.	1	2	3	4	5
23.	Okul kurallarını belirlerken öğrenci görüşlerini dikkate alır.	1	2	3	4	5

EK 4: KZÖ İÇİN KULLANIM İZİN BELGELERİ

3.2021

Konu: RE: Request for "Cultural Intelligence Scale" Permission

DİKKAT: Bu e-posta kurum dışından gönderilmiştir. Zararlı dosya veya bağlantılar (link) içeriyor olabilir. Kaynağından emin olmadığınız dosyaları açmayınız, bağlantılara (link) tıklamayınız.

Şüpheli durumlarda lütfen Bilgi İşlem Daire Başkanlığı nyg.yardim@mail.ege.edu.tr adresine bilgi veriniz.

Hello Bahar,

Thank you for your interest in using CQ in your academic research.

You have my permission to use the 20 item CQS in your research aimed at publication in scholarly journals.

You can create your own survey using the items in the attached file. If you do this, be sure to include the following copyright information on all electronic and paper copies of the survey:

© Cultural Intelligence Center 2005. Used by permission of Cultural Intelligence Center.
Note: Use of this scale granted to academic researchers for research purposes

Gönderilmiş Postalar

Taslaklar 72

Kategoriler

Meet

Vani toplantı

Gokhan ARAS
Alıcı: ben

Sayın Bahar Yüce
Kültürel Zeka Ölçeği'ni kullanmanızda bir sakınca yoktur
başarılar dilerim

3 Ekim Paz 12:03 (2 gün önce)



September 28, 2021

TO EGE UNIVERSITY SCIENTIFIC RESEARCH AND ETHIC OF EDITION
COUNCILS CHAIRMANSHIP

In case of the council permission, I allow the scale named the Cultural Intelligence Scale© (CQS) which has been developed by me and my colleagues in 2007 in the thesis titled "The Mediating Role of Social Justice Leadership in the Relationship between Cultural Intelligence Level and Cultural Diversity Practice" planned by Bahar Yüce.

EK 5: SAL (ÖĞRETMEN FORMU) İÇİN KULLANIM İZİN BELGESİ

